

Innovativität durch Entrepreneurship Education

Entwicklung einer Lernprozesstheorie und deren Nutzung für die
berufliche Grundbildung

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Désirée Anja Jäger
von Bad Säckingen

Angenommen im Frühjahrssemester 2016
auf Antrag der Promotionskommission:
Prof. Dr. Philipp Gonon (hauptverantwortliche
Betreuungsperson)
Prof. Dr. Klaus Jonas

Zürich, 2016

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	iv
Abbildungsverzeichnis	v
Abkürzungsverzeichnis	vi
Zusammenfassung	vii
1 Einleitung	1
1.1 Ziel dieser Arbeit	1
1.2 Ausgangslage	1
1.2.1 Entrepreneurship Education als Bildungsziel in Europa	1
1.2.2 Entrepreneurship Education in Forschung und Praxis - eine Bestandsaufnahme	2
1.3 Motivation zu dieser Arbeit	5
1.4 Entwicklung der Forschungsfragen	7
1.5 Aufbau der Arbeit	8
1.6 Zur interdisziplinären Ausrichtung dieser Arbeit	10
1.7 Abgrenzung des Themas	11
1.7.1 Gründungsförderung und ökonomische Bildung	11
1.7.2 Innovationsmanagement	12
2 Historisch-theoretische Grundlage	13
2.1 Wirtschaftliche Entwicklung und unternehmerische Innovation	14
2.2 Der Mann der Tat	15
2.3 Entrepreneurial Management	17
2.4 Wissensökonomie und Wissensgesellschaft	20
2.5 Berufsausbildung	22
2.6 Social Entrepreneurship	25
2.7 Zusammenfassung	25
3 Begriffsklärung	28
3.1 Entrepreneurship - Definition und Bedeutung im Kontext dieser Arbeit	28
3.2 Entrepreneurship Education - Definition und Bedeutung im Kontext dieser Arbeit	30
4 Stand der Forschung	35
4.1 Stand der Forschung zu Entrepreneurship	35
4.2 Stand der Forschung zu Entrepreneurship Education	38

4.3	Übersicht theoretischer Ansätze für Entrepreneurship Education	39
5	Stand der Praxis	63
5.1	Allgemeiner Überblick über Entrepreneurship Education in der Praxis . .	63
5.2	Entrepreneurship Education in der Praxis - eine Bestandsaufnahme . . .	64
5.2.1	Entrepreneurship Education als curriculares Angebot	64
5.2.2	Entrepreneurship Education als extracurriculares Angebot	68
5.3	Eine repräsentative Auswahl von Entrepreneurship Education-Projekten und deren Kategorisierung	70
5.3.1	Schweiz	71
5.3.2	Österreich	76
5.3.3	Deutschland	80
5.3.4	Liechtenstein	83
5.3.5	Europa	85
5.4	Tabellarische Übersicht der Entrepreneurship Education-Projekte und Schluss- folgerung	88
6	Entwicklung einer Prozesstheorie zur unternehmerischen Innovativität	91
6.1	Notwendigkeit der Entwicklung einer Theorie	91
6.2	Methodische Herangehensweise	92
6.3	Lernprozess zur Entwicklung unternehmerischer Innovativität	92
6.3.1	Unternehmerische Innovation als Ziel von Entrepreneurship	94
6.3.2	Kognitive Bedingungen	97
6.3.3	Grafische Darstellung des Innovationslernprozesses	101
6.3.4	Erste Phase des Innovationslernprozesses: Die Situationsbeurteilung	103
6.3.5	Zweite Phase des Innovationslernprozesses: Das „Fuzzy front end“	104
6.3.6	Dritte Phase des Innovationslernprozesses: Die Ideengenerierung .	110
6.3.7	„Markt“	114
6.4	Der Innovationslernprozess am Beispiel von Steve Jobs	115
7	Der Innovationslernprozess in der beruflichen Grundbildung	121
7.1	Zur allgemeinen Bedeutung von Entrepreneurship Education im wirt- schaftlichen und berufsbildenden Kontext	121
7.2	Eine moderne Berufsbildung durch Entrepreneurship Education	122
7.3	Der Innovationslernprozess in der Entrepreneurship Education	124
7.4	Förderung der kognitiven Bedingungen in der beruflichen Grundbildung .	125
8	Ergebnisse und Ausblick	127
8.1	Zusammenfassung der wesentlichen Erkenntnisse	127
8.2	Implikationen für die Entrepreneurship Education-Forschung	128
8.2.1	Weiterentwicklung der theoretischen Grundlage	129
8.2.2	Erarbeitung geeigneter Parameter für die empirische Forschung .	130

Inhaltsverzeichnis

8.3	Implikationen für die Praxis in der beruflichen Grundbildung	131
8.4	Entrepreneurship Education und Berufsbildung: eine Bilanz	133
Literaturverzeichnis		136

Danksagung

Allen voran möchte ich meinen Eltern für die Unterstützung und den Glauben an mich danken. Meinem Bruder Benedict danke ich für die Einführung in L^AT_EX.

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Philipp Gonon, ohne den ich nie auf das Thema Entrepreneurship gekommen wäre. Er hat mir optimale Konditionen für meine Arbeit ermöglicht. Ich danke ihm herzlich für die menschliche Unterstützung, viele konstruktive Ideen (insbesondere Schumpeter!) und einen stets anregenden Austausch über das Thema. Ich bin froh, dass ich bei ihm doktorieren durfte.

Ich danke meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Klaus Jonas für die kurzweiligsten Vorlesungen und Seminare meines Studiums und die hilfreichen Anmerkungen und Hinweise zur vorliegenden Arbeit.

Meiner lieben Katy Uhlemann möchte ich danken, die nie müde wurde, mir Erfolg für meine Dissertation zu wünschen. Meinen „Diss-Mitstreiterinnen“ Silke (Pieneck) Fischer und insbesondere Gabriele Hojas gilt ebenfalls Dank für den langjährigen, teils intensiven Austausch.

Da die Dissertation insbesondere in der Schlussphase zu einer allgegenwärtigen Begleiterin wurde, danke ich meinem Partner Bart Cortooms für sein Verständnis für meinen Arbeitseifer auch weit ausserhalb der Bürozeiten und dafür, dass ich bei ihm stets Ablenkung und Entspannung finden konnte.

Abbildungsverzeichnis

1	Tabellarische Übersicht der Entrepreneurship Education Projekte. Eigene Darstellung.	89
2	Tabellarische Übersicht der Entrepreneurship Education Projekte. Eigene Darstellung (Fortsetzung).	90
3	Lernprozess-Theorie zur unternehmerischen Innovativität. Eigene Darstellung.	102

Abkürzungsverzeichnis

d. h.	das heisst
EU	Europäische Union
etc.	et cetera
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
u. a.	unter anderem
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel

Zusammenfassung

„We do not have enough understanding of innovation as an economic process nor enough information about its economic impacts.“ (Drucker, 2008, S. 149)

Die Förderung von Entrepreneurship hat sich als eines der führenden Bildungsziele in Europa etabliert und erfährt eine grosse Popularität und Präsenz in Politik, Wirtschaft und in den Bildungsstätten. Entrepreneurship stellt jedoch ein mehrheitlich in der Praxis gelebtes Phänomen dar, dem es an einer grundsätzlichen konzeptionellen Klarheit, und, gerade in Hinblick auf den Ausbildungskontext, an einer erziehungswissenschaftlichen Fundierung mangelt. Zudem bleibt dieses junge Fachgebiet vor allem im europäischen Raum weitestgehend unterforscht. Die fehlende theoretische Untermauerung und Grundlagenforschung stellen nicht nur bezüglich der Inhalte, sondern auch der methodischen Herangehensweise eine grosse Herausforderung für Forschende dar.

Das thematische und konzeptionelle Verständnis von Entrepreneurship, das in dieser Dissertation Verwendung findet, nimmt auf den Leitgedanken der beiden österreichischen Ökonomen Joseph A. Schumpeter (1883 - 1950) und Peter F. Drucker (1909 - 2005) Bezug, deren gesellschaftstheoretische Auffassung von Entrepreneurship weniger betriebswirtschaftliche Aspekte beinhaltet als die Fähigkeit zu lernen, die Anwendung von Wissen und insbesondere das Hervorbringen von Innovation in einem unternehmerischen Kontext.

In einem Grossteil der Publikationen zu Entrepreneurship wird von einer „ex-ante“-Definition von Entrepreneurship ausgegangen, z. B. werden bestimmte Eingangsvoraussetzungen aufgestellt. Dies sind in der Regel Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen sowie „typische“ Handlungen von Entrepreneuren, z. B. das Erkennen „unternehmerischer Gelegenheiten“. Diese Dissertation unterscheidet sich in ihrem Vorgehen deutlich von bisherigen Arbeiten, da sie mit dem Ziel von Entrepreneurship arbeitet: In Anlehnung an Schumpeter und Drucker wird als Ziel von Entrepreneurship das Hervorbringen von unternehmerischer Innovation bestimmt, das über verschiedene Wege erreicht werden kann und von der Person des Entrepreneurs und deren Eigenschaften unabhängig ist.

Durch eine umfassende Analyse interdisziplinärer Forschungsliteratur wurde erarbeitet, welche Bedingungen und Parameter gegeben sein müssen, um das Ziel „Innovativität“ zu erreichen. Um unternehmerische Innovativität erlangen zu können, muss ein Lernprozess durchlaufen werden. Dieser beinhaltet drei Phasen, in denen wiederum einzelne Parameter miteinander verbunden sind. Bestimmte kognitive Bedingungen bilden

die Voraussetzung für den Lernprozess. Zum besseren Verständnis wird der Lernprozess zudem am Beispiel von Steve Jobs erklärt.

In einem zweiten Schritt wurde der entwickelte theoretische Ansatz für den Ausbildungskontext zur Anwendung gebracht. Gerade das „Duale System“, also die Berufsausbildung auf Sekundarstufe II, die parallel in Betrieb und Schule durchgeführt wird, zeigte sich für eine Entrepreneurship Education als besonders geeignet. Es konnte aufgezeigt werden, dass die Berufsausbildung die kognitiven Bedingungen im Vergleich zu anderen Ausbildungsformen besonders begünstigt.

Das Ergebnis der vorliegenden Arbeit ist für Forschung und Praxis gleichermassen interessant. Für die Praxis bietet die erarbeitete Theorie die Möglichkeit, als Grundlage für die Konzeption einer Entrepreneurship Education zu dienen. Der Vorteil ist, dass der Fokus auf dem Lernprozess an sich liegt, nicht auf den Inhalten. So kann der zugrunde liegende Prozess im Rahmen verschiedenster Aufgabenstellungen geübt und dem Ausbildungsniveau und der Ausbildungsart der Zielgruppe entsprechend angepasst werden.

Zur Grundlagenforschung, Theoriebildung und Weiterentwicklung der Fachdisziplin Entrepreneurship wird mit dieser Dissertation ein wesentlicher Beitrag geleistet. Es konnte aufgezeigt werden, welche wissenschaftlichen Ansätze sich bislang als nicht zielführend herausgestellt haben. Stattdessen bietet die vorliegende Arbeit durch den völlig neuen Forschungsansatz eine vielversprechende Perspektive für die Forschung im Bereich Entrepreneurship.

1 Einleitung

1.1 Ziel dieser Arbeit

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Grundlagenforschung zu Entrepreneurship Education zu betreiben. Es soll eine theoretische Grundlage für Entrepreneurship Education erarbeitet werden. Diese baut auf dem historischen Verständnis von Entrepreneurship von Joseph Schumpeter und Peter Drucker auf und basiert auf der Analyse von Literatur aus den Fachdisziplinen Erziehungswissenschaft, Psychologie und Betriebswirtschaftslehre. Anhand der erarbeiteten theoretischen Grundlage soll aufgezeigt werden, warum gerade das Duale System der beruflichen Grundbildung¹ ein geeignetes Setting für eine innovationsbezogene Entrepreneurship Education bietet.

1.2 Ausgangslage

1.2.1 Entrepreneurship Education als Bildungsziel in Europa

Die Förderung von Entrepreneurship, insbesondere als Bildungsziel, hat sich in Europa in den politischen Agenden etabliert (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2006). Entsprechend wird der Förderung von Entrepreneurship im Ausbildungskontext („Entrepreneurship Education“) Aufmerksamkeit auf internationaler Ebene zuteil. Vorangetrieben wird diese Entwicklung im Besonderen durch die Europäische Union, die seit der Jahrtausendwende, beginnend mit der sogenannten Lissabon-Erklärung, die Integration von Entrepreneurship im Bildungs- und Arbeitskontext forderte (vgl. Rat der Europäischen Union, 2000a). Neben diesen allgemeinen Forderungen für die Förderung von Entrepreneurship in der Ausbildung gibt es zudem konkrete Ziele für die Berufsausbildung. So sollen Lehrpläne Entrepreneurship als Lernziel beinhalten, wie es

¹In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf dem Berufsbildungssystem der Schweiz. Aus diesem Grund wird die schweizerische Terminologie übernommen, die sich teilweise von der deutschen Terminologie unterscheidet. Im Folgenden werden die verwendeten Begriffe kurz erklärt. Sie sind kursiv gesetzt. Die „*berufliche Grundbildung*“ bezeichnet denjenigen Teil der „*Berufsausbildung*“ (auch: beruflichen Bildung), der zwischen zwei und vier Jahren dauert und der an die obligatorische Schulzeit anschliesst. Die/der „*Lernende*“ oder auch die/der „*Berufslernende*“ (früher: Lehrling) ist eine Jugendliche/ein Jugendlicher, die/der eine Berufsausbildung absolviert. Das „*Duale System*“ bezeichnet die Ausbildung im Rahmen der beruflichen Grundbildung in einer „*Berufsfachschule*“ und einem „*Lehrbetrieb*“. Diese wird durch „*überbetriebliche Kurse*“ am sogenannten dritten Lernort (also weder Berufsfachschule noch Lehrbetrieb) ergänzt. Sämtliche Begriffe wurden dem Online-Lexikon der Berufsbildung <http://www.lex.berufsbildung.ch> (Zugriff am 29.07.2015) sowie dem Schweizerischen Bundesgesetz über die Berufsbildung (Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, 2002) entnommen.

in verschiedenen Dokumenten gefordert wird (z. B. Europäische Kommission, 2005a; Europäische Kommission, 2009b; Europäische Kommission, 2013; Rat der Europäischen Union, 2000b; Rat der Europäischen Union, 2006), doch nur in wenigen Ländern gibt es hierzu wirklich eine klare nationale Strategie. Vorreiter ist Finnland, in dessen Nationalem Qualifikationsrahmen Entrepreneurship von Level 3 bis Level 8 durchgehend in den Learning Outcomes verankert ist und einen eigenen Deskriptor darstellt (vgl. Sirén, 2009). Im Zuge der Bemühungen um die Reduzierung von Jugendarbeitslosigkeit rückt Entrepreneurship Education in der Berufsbildung in den Fokus der EU (vgl. Lauritzen, Andersen, Secher, Olsen & Ostergaard, 2014, S. 5). Die Europäische Kommission (2015b, S. 7) erachtet „work-based learning“ mit einem Fokus auf der Berufsbildung und der Förderung von Innovation und Entrepreneurship als ausschlaggebend. An anderer Stelle (vgl. Lauritzen et al., 2014, S. 32) wird der Wert der Berufsbildung für das Erlernen von „entrepreneurial skills“ als zentral angesehen und Entrepreneurship Education im Lehrbetrieb als förderungswürdig erachtet. Die Notwendigkeit der Förderung von Entrepreneurship Education wird, wie die Studie von Lauritzen et al. (2014, S. 57) zeigt, nicht nur auf politischer Ebene, sondern auch von verschiedenen Stakeholdern, wie z. B. Unternehmen, gesehen².

1.2.2 Entrepreneurship Education in Forschung und Praxis - eine Bestandsaufnahme

Während sich an den Hochschulen durch die Betriebswirtschaftslehre und aufgrund einer expliziten „Spin-off“-Förderung eine gewisse Entrepreneurship-Kultur etabliert hat, zeigt sich die grösser werdende Interessenlage in der beruflichen Grundbildung aufgrund der fehlenden staatlichen Verankerung vor allem in unabhängigen privat und semi-privat initiierten Angeboten, so auch in der Schweiz.

Ein detaillierter Blick auf das Praxisfeld auf Sekundarstufe II zeigt eine grosse Heterogenität, was Inhalte, Methoden und kommunizierte Ziele der Entrepreneurship Education betrifft (vgl. Gibb, 2002; Winkler, 2013). Die Ansätze reichen von eher schulisch dominierten Angeboten, wie beispielsweise curricularen Zusatzmodulen und Arbeitsgruppen, bis hin zu sehr praxisorientierten Initiativen wie Schülerfirmen³ und Businessplan-Wettbewerben. Da nur eine geringe theoretische Weiterentwicklung des Faches zu verzeichnen ist, orientieren sich viele Angebote an alten bzw. veralteten Befunden. Viele Initiativen wurden auch gänzlich ohne theoretischen Bezug konzipiert.

²Ausführlichere Informationen zu Entrepreneurship in der Europäischen Politik mit besonderem Fokus auf die Berufsbildung sind unter anderem in Veröffentlichungen der Bertelsmann Stiftung (2009), von EURYDICE (2012), European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) (2010) und von Jäger (2013) zu finden.

³Bei der reinen Verwendung der männlichen Form im weiteren Verlauf der Arbeit aufgrund der besseren Lesbarkeit ist in jedem Fall implizit immer auch die entsprechende weibliche Person gemeint.

Deutlich zeigt sich hierbei, dass Entrepreneurship seine Wurzeln in der Betriebswirtschafts- und Managementlehre hat. Auch wenn sich die Disziplin etwas geöffnet hat, ist der Einfluss noch heute stark zu spüren: Der Gründungsprozess als solcher ist in verschiedenartiger Ausführung nach wie vor zentrales Element der Entrepreneurship Education auf Sekundar- wie Tertiärstufe (vgl. Hartmann, 2010). In den letzten Jahren ist jedoch die Frage aufgekommen, ob das Ziel von Entrepreneurship Education nicht über die reine Unternehmensgründungsförderung hinausgehen sollte (vgl. Lans & Gulikers, 2010; Middleton & Donnellon, 2014; Röpke, 2002). Doch auch Angebote, die einen breiteren Ansatz verfolgen, sind wenig fundiert oder vermischen sich so stark mit anderen Ansätzen, z. B. mit Kreativitätstraining und Projektmanagement, dass eine Entrepreneurship-Spezifität nicht mehr sichtbar ist.

Im Besonderen fehlt bis heute ein eindeutiger Bezug zur Erziehungswissenschaft - trotz des Wortes „Education“ im Begriff Entrepreneurship Education verfügt kaum eines der Angebote über didaktische Lehr-/Lernkonzepte und eine erziehungswissenschaftliche Untermauerung (vgl. Honig & Samuelsson, 2012; Rideout & Gray, 2013; R. Weber, von Graevenitz & Harhoff, 2009).

Ebenso heterogen wie die bestehende Angebotsvielfalt sind die Definitionen zu Entrepreneurship und Entrepreneurship Education. Es existiert nach wie vor kein einheitliches Verständnis von Entrepreneurship, weder in der Forschung noch in der Praxis (vgl. Linnan, 2004). Mal steht der Entrepreneur als Person im Zentrum und wird über sogenannte unternehmerische Charaktereigenschaften (z. B. bei Sanchez, 2013) oder Kompetenzprofile (z. B. bei Pribadi, 2005; S. Weber, Oser, Achtenhagen, Fretschner & Trost, 2014b) definiert. Mal sind es dessen Handlungen, also z. B. die Unternehmensgründung (z. B. bei Schulte, 2012), die im Fokus der Definition stehen. Oft wird der Entrepreneur mit dem Ausnutzen „unternehmerischer Gelegenheiten“ (z. B. bei Shane, 2000, 2003) in Verbindung gebracht, eine Definition, die sich in den letzten Jahren besonders etabliert hat, aber ebenso in der Kritik steht. Die Heterogenität der Begrifflichkeit kann als zusätzliche Ursache für die grosse Heterogenität des Praxis- und Forschungsfelds gesehen werden.

Im Folgenden soll eine kurze Übersicht über die Forschung zu Entrepreneurship Education im deutschsprachigen Raum gegeben werden.

Publikationen des französischen Professors Alain Fayolle stellen einen europaweit dominanten Teil der wissenschaftlichen Literatur und Fachliteratur zu Entrepreneurship Education dar, insbesondere was Monografien betrifft (siehe hierzu z. B. Fayolle, 2010; Fayolle & Klandt, 2006). Im deutschsprachigen Raum sind die nachfolgend aufgelisteten Wissenschaftler für Publikationen zum Thema Entrepreneurship Education bekannt. In Österreich publiziert vor allem Professor Josef Aff zum Thema (z. B. Aff & Geissler, 2014). In der Schweiz veröffentlichen mehrheitlich die Professoren Thierry Voléry, Fritz Oser und Susan Weber und ihre wissenschaftlichen Mitarbeitenden (z. B. S. Müller, Voléry & von Siemens, 2012; Oser et al., 2012; Voléry & Müller, 2006) zu Entrepreneur-

ship Education. In Liechtenstein wurde am ehemaligen Van Riemsdijk Lehrstuhl der Universität Liechtenstein unter Professor Urs Baldegger zu Entrepreneurship geforscht (z. B. Hojas, 2014). Die Universität Liechtenstein ist zudem Redaktionssitz der „Zeitschrift für KMU und Entrepreneurship“. Während die genannten Wissenschaftler aus Österreich, Liechtenstein und der Schweiz mehrheitlich zu Entrepreneurship Education auf der Sekundarstufe forschen, legt die Forschung in diesem Bereich in Deutschland hauptsächlich den Fokus auf die Tertiärstufe. Deutlich wird dies am Beispiel der Zeitschrift „Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule“, in deren Ausgabe 147 aus dem Jahr 2014 mehrheitlich Artikel über Entrepreneurship Education im hochschulischen Kontext publiziert sind. Eine Ausnahme bildet der Artikel von Kirchner und Loerwald (2014b).

Die Forschung zu Entrepreneurship und Entrepreneurship Education kann sich, wie auch die Entrepreneurship Education-Praxis, noch nicht als etabliert bezeichnen. Nach wie vor behandeln wissenschaftliche Publikationen Grundsatzfragen, z. B. ob Entrepreneure „born or made“ sind (u. a. bei Azim, 2010; Carsrud, 2009; Jacobsen, 2006; Kuratko, 2003) und ob Entrepreneurship in einem Ausbildungskontext überhaupt vermittelbar, d. h. lehr-/lernbar ist (z. B. bei Arasti, Falavarjani & Imanipour, 2012; Gladbach & Sassmannshausen, 2011; Voléry, Oser, Müller, Näpflin & Del Rey, 2014). Mit Blick auf die Forschungslandschaft und die entsprechenden, doch zahlreichen wissenschaftlichen Veröffentlichungen lässt sich zusammenfassend sagen, dass praktisch keine Grundlagenforschung existiert und es somit in den letzten Jahren kaum zu einer Weiterentwicklung in dieser Disziplin gekommen ist. Das Resultat zeigt, dass die Forschung im Bereich Entrepreneurship Education primär damit beschäftigt war und ist, in der Praxis entstandene Projekte nachträglich empirisch zu validieren (vgl. Brännback, Carsrud, Elfving, Kickul & Krueger, 2006).

Trotz der eher disparaten Forschungslage lassen sich in den vergangenen zehn Jahren grundsätzlich vier Schwerpunkte innerhalb der Forschung zu Entrepreneurship Education ausmachen. Einer der ersten Ansätze zu Entrepreneurship, der am weitesten Verbreitung gefunden hat, war ab Anfang der 1970/80er Jahre der „Traits“-Ansatz, der Erklärungen über den Einfluss von bestimmten „unternehmerischen“ Persönlichkeitseigenschaften auf das Gründungsverhalten untersucht und daraus Schlussfolgerungen zu deren Förderung zieht (z. B. bei Sanchez, 2013). Die Förderung von Gründungsabsichten („entrepreneurial intentions“) etablierte sich ab der Jahrtausendwende aus der Annahme heraus, dass unternehmerische Tätigkeiten, zum Beispiel das Gründen eines Unternehmens, ein bewusst geplantes Verhalten darstellen und durch eine Förderung von Absichten die Wahrscheinlichkeit von Gründungen steigt (z. B. bei S. Müller, 2008, S. 14). Neben diesen beiden eher psychologisch fundierten Konzepten entstand aus einer betriebswirtschaftlichen Perspektive heraus das Konzept der „Opportunity recognition and exploitation“ (z. B. Kirzner, 1997, S. 71), das davon handelt, unternehmerische Chancen zu entdecken und profitabel auszunutzen. Die Befähigung hierzu sollte im Rah-

men der Entrepreneurship Education vermittelt werden. Im Zuge der New Economy ab den 1990er Jahren erlangte das Business Planning eine bis heute anhaltende grosse Beliebtheit und Verbreitung. Der Grundgedanke dieses Ansatzes besagt, dass sich Planung positiv auf den späteren Gründungserfolg auswirkt bzw. diesen vorhersagt.

Alle vier aufgezeigten Konzepte zeichnen sich durch eine grosse Inkonsistenz der Ergebnisse aus. Bis heute fehlen eindeutige Aussagen und Befunde. Darüber hinaus werden die Ansätze als limitiert, hemmend, veraltet und nicht zielführend kritisiert (stellvertretend für viele Autoren z. B. bei Dimov, 2011; Frese, 2009, S. 474; Globocnik, 2011, S. 173; Karlsson & Honig, 2009, S. 41; Zachary & Mishra, 2011, S. 2).

Zu bekannten Repräsentanten von Entrepreneurship im deutschsprachigen Raum zählen u. a.: Prof. Günter Faltin, emeritierter Professor an der Freien Universität Berlin, Entrepreneur und mehrfacher Bestseller-Autor sowie Johannes Lindner, Handelsschullehrer, Ashoka Fellow, Urheber mehrerer Initiativen für Entrepreneurship Education in Österreich und europaweit und Mitglied der Arbeitsgruppe zu Entrepreneurship Education der Europäischen Union - beide sind Wirtschaftspädagogen. Ihnen ist u. a. zu verdanken, dass Entrepreneurship aus einem anderen Blickwinkel als nur dem der Betriebswirtschaft wahrgenommen wird und dass Entrepreneurship Education Verbreitung und Akzeptanz findet. Gemeinsam ist Lindner und Faltin die grosse Nähe zur Praxis - und der Mangel an theoretischen Bezügen.

1.3 Motivation zu dieser Arbeit

Aufgrund des kurzen Überblicks über die Ausgangslage in Kapitel 1.2 drängt sich die Frage auf, warum Entrepreneurship ein so heterogenes und inkonsistentes Feld ist und es nach wie vor an klaren Aussagen und Ergebnissen fehlt, wenn es doch augenscheinlich ein Thema ist, das weltweit Relevanz besitzt und es zudem in Europa und Amerika eine gewisse „Hipness“ erlangt hat. Die Bemühungen von Praxis und Forschung scheinen denen des Betrunkenen zu gleichen, der nachts seinen verlorenen Haustürschlüssel unter der Strassenlaterne sucht, da es dort hell ist - immer wieder werden alte (bzw. veraltete) Ansätze bemüht und Forschungsmethoden verwendet, die einfach erscheinen, aber letztendlich zu keinen Ergebnissen führen: „Past research often could have been characterized by a tendency to examine variables that were easy to study, rather than those that were important“ (A. C. Cooper, 1993, S. 142).

Aufgrund der Erkenntnisse aus der Forschungsarbeit „Berufsbildung 2.0“ (Gonon & Jäger, 2008) sowie aus weiteren Vorarbeiten zur Dissertation konnte die Schlussfolgerung gezogen werden, dass eine mögliche Erklärung für die bestehenden Unklarheiten die Sichtachse sein könnte, die auf Entrepreneurship angelegt wird. Der Fokus in For-

schung und Praxis liegt auf einer weitestgehend personenzentrierten „ex-ante“-Definition von Entrepreneurship, d. h. wie ein Entrepreneur zu sein und wie er zu handeln hat. Ausserhalb der Bestrebung, dass möglichst viele Teilnehmende der Entrepreneurship Education selbst gründen oder sich zumindest für eine Gründung interessieren, existiert kein klar definiertes Ziel.

Ebenfalls fällt auf, dass sich die meisten Angebote zu Entrepreneurship Education im schulisch-akademischen Rahmen bewegen, d. h. primär an Hochschulen und Universitäten. Wenn sie auf Sekundarstufe II angesiedelt sind, dann vor allem an den Mittelschulen (vgl. Holtsch, 2008; Del Rey, Oser, Nöpflin & Mosimann, 2011). Dies verwundert, da die berufliche Bildung die Ausbildungsform ist, die der Wirtschaft am nächsten steht: Historisch betrachtet ist die Ausbildung zum Meister prädestiniert für die spätere Gründung eines eigenen Unternehmens oder die Übernahme eines Betriebs (vgl. Hekman, 2012). Auch auf der Stufe der beruflichen Grundbildung ist im Rahmen der Ausbildung im Dualen System eine Nähe zur Wirtschaft und zum Arbeitsmarkt dadurch gegeben, dass ein Teil der Ausbildung im Lehrbetrieb stattfindet und die Lernenden so bereits über gründungsrelevante Branchenkenntnisse verfügen (vgl. Hartmann, 2010; Kanning, 2006).

Geht man der Frage nach, welche aktuellen Bedarfe Entrepreneurship heute decken könnte, lassen sich insbesondere zwei Trends erkennen. Zum einen wächst das Bewusstsein, dass sich die bestehenden ökologischen, sozialen und ökonomischen Herausforderungen nicht mehr mit den Denkstrukturen und Herangehensweisen lösen lassen, die noch vor 50 Jahren zu Lösungen geführt haben, sondern neue innovative Ansätze benötigen. Deutlich wird dies z. B. an vermehrten Gründungen im Bereich Social Entrepreneurship. Mit diesen wird versucht, gesellschaftliche Probleme auf unternehmerische Weise zu lösen, anstatt durch klassische spendenbasierte Hilfsmodelle (vgl. Winkler & Schulman, 2012). Zum anderen setzt der globalisierte Markt neue Massstäbe für Unternehmen. Um wettbewerbsfähig zu bleiben, suchen alle unternehmerischen Einheiten von Startups bis hin zu Grosskonzernen nach Mitarbeitenden, die unternehmerische Innovativität hervorbringen. Weltweit agierende Firmen wie beispielsweise Google setzen hierbei auf einen „entrepreneurial spirit“ in der Unternehmenskultur. Für Mitarbeitende wird Innovativität im Gegenzug das entscheidende Kriterium, um auf dem Arbeitsmarkt attraktiv zu bleiben (vgl. Hauschildt & Salomo, 2011). Auch im Sprachgebrauch wird diese Entwicklung deutlich. „Disruption“, also die Störung von herkömmlichen Strukturen durch Innovation, fungiert seit der Jahrtausendwende als neues Modewort. Ganz so neu ist diese Formulierung allerdings nicht: Bereits der österreichische Ökonom Joseph Schumpeter (Schumpeter, 2005 [1947]) sprach von „schöpferischer Zerstörung“ des ökonomischen Gleichgewichts, um qualitative Veränderungen herbeizuführen.

Hier zeigt sich deutlich, dass *Innovation* zu einem der wichtigsten Kriterien, wenn nicht sogar zum wichtigsten Kriterium für Unternehmen wie auch für Mitarbeiter geworden ist.

Diese Perspektive eröffnet Chancen, Entrepreneurship in einem völlig neuen Licht zu betrachten und bestehende Konzepte kritisch zu hinterfragen. Somit mögen Herangehensweisen, Aussagen und Ergebnisse dieser Arbeit vielen gängigen und beliebten Praktiken widersprechen.

„Und vielleicht wäre es klug, wenn ich mich damit begnüge, denn ich ziehe meinem Bauwerk höchstwahrscheinlich leicht zu vermeidende Gegnerschaften zu, wenn ich weiter gehe. Aber ein interessantes Problem lockt und unabweisbare Tatsachen drängen.“ (Schumpeter, 2006 [1912], S. 193)

1.4 Entwicklung der Forschungsfragen

Anhand der skizzierten Ausgangslage (Kapitel 1.2) und der eigenen Motivation zu dieser Arbeit (Kapitel 1.3) zeigt sich, dass Entrepreneurship Education als Praxis- und Forschungsfeld neuer Parameter bedarf. Dies betrifft die Zielsetzung von Entrepreneurship und Entrepreneurship Education im Allgemeinen, die theoretische Untermauerung sowie grundsätzliche Überlegungen zu einer Erweiterung der bislang bestehenden primären Zielgruppe für Entrepreneurship Education.

Im vorangehenden Kapitel 1.3 kam zum Ausdruck, dass *unternehmerische Innovation* eines der gefragtesten Kriterien für Unternehmen/Startups auf der einen Seite wie auch für Unternehmensmitarbeitende auf der anderen Seite auf dem globalisierten Arbeitsmarkt ist. Es wäre interessant zu überprüfen, ob sich unternehmerische Innovation als Ziel von Entrepreneurship bzw. Entrepreneurship Education eignet. Vielversprechend scheint diesbezüglich ein historisch-theoretischer Zugang über Joseph Schumpeter zu sein, der bereits in Kapitel 1.3 im Zusammenhang mit Disruption/Innovation Erwähnung fand, sowie über Peter Drucker, dessen Arbeiten auf Konzepten von Joseph Schumpeter aufbauen.

Es gilt, die aufgrund der Ausgangslage angestellten Vermutungen fundiert zu überprüfen. Im Folgenden werden daher die Forschungsfragen für diese Arbeit formuliert. In einem ersten Schritt wird durch einen historisch-theoretischen Zugang herausgearbeitet, was das Ziel von Entrepreneurship und somit auch von Entrepreneurship Education ist. Dabei soll insbesondere den Theorien von Joseph Schumpeter und Peter Drucker Rechnung getragen werden.

Forschungsfrage I: Welches Ziel von Entrepreneurship Education kann anhand eines historisch-theoretischen Zugangs abgeleitet werden?

Auf der Grundlage der Ergebnisse von Forschungsfrage I, die analysiert, welches Ziel Entrepreneurship besitzt und worauf somit Entrepreneurship Education abzielen soll,

wird erarbeitet, wie dieses Ziel erreicht werden kann. Die Forschungsfrage II zielt folglich auf die Erforschung und Darstellung notwendiger Voraussetzungen, Elemente, Schritte und Kriterien (Parameter) und deren Wirkungszusammenhänge ab, die gegeben sein müssen, damit das Ziel von Entrepreneurship im Rahmen eines Lernkontextes erlangt werden kann.

Forschungsfrage II: Welche Voraussetzungen und Parameter sind notwendig, um das Ziel von Entrepreneurship Education zu erreichen, und in welchem Wirkungszusammenhang stehen diese?

Sind die Voraussetzungen, Parameter und deren Wirkungszusammenhänge definiert, die zum Ziel von Entrepreneurship Education führen, können diese im Rahmen eines Ablaufes / Prozesses dargestellt werden. Im Anschluss stellt sich die Frage, in welchem Ausbildungskontext dieser Prozess zur Anwendung kommen kann.

Forschungsfrage III: Warum bietet die berufliche Grundbildung auf Sekundarstufe II (Duales System) ein geeignetes Setting für innovationsbezogene Entrepreneurship Education?

Der Fokus der Forschungsfrage III liegt auf dem Ausbildungskontext, in dem Entrepreneurship Education stattfinden kann. Hierbei geht es nicht darum, zu fragen, welcher Ausbildungskontext der „beste“ für Entrepreneurship Education ist, sondern welche Ausbildungsform aus welchem Grund für Entrepreneurship Education, die auf unternehmerische Innovativität abzielt, ein geeignetes Setting bietet. Da sich die berufliche Grundbildung als vielversprechender Ort für Entrepreneurship Education zeigt, fokussiert sich die Forschungsfrage III hierauf.

1.5 Aufbau der Arbeit

Für die Bearbeitung der in Kapitel 1.4 erarbeiteten Fragestellungen wird die folgende Struktur ausgewählt:

In Kapitel 1 werden die Ausgangslage und die Motivation zu dieser Arbeit dargestellt. Darin werden aktuelle Bedarfe und Herausforderungen im Fachgebiet umrissen und Möglichkeiten skizziert, wie erste Lösungsansätze abgeleitet werden können. Es werden Forschungsfragen konkretisiert und ausformuliert, und die Arbeit wird thematisch abgegrenzt sowie fachdisziplinär eingegrenzt.

Gemäss der Forschungsfrage I wird in Kapitel 2 auf der Basis einer Analyse von Veröffentlichungen von Josef Schumpeter und Peter Drucker ein historisch geleiteter Zugang zu einem modernen Verständnis von Entrepreneurship gelegt. In diesem Kapitel werden die zentralen Aussagen von Schumpeters und Druckers Auffassung von Entrepreneurship

herausgearbeitet. Sie dienen als theoretische Grundlage für die gesamte Arbeit. Anhand der Analyse wird ebenfalls das Ziel von Entrepreneurship präzisiert.

In Kapitel 3 werden die zentralen Begriffe der Arbeit, d. h. Entrepreneurship und Entrepreneurship Education, geklärt. Dabei geht es nicht darum, eine neue, eigene Definition zu erarbeiten, sondern auf der Basis der Ergebnisse des vorangehenden Kapitels Entrepreneurship und Entrepreneurship Education begrifflich in den Kontext der Arbeit einzuordnen. Dieses Kapitel soll eine Verständnisbasis für die nachfolgenden Kapitel schaffen.

Nachdem eine theoretische Grundlage auf historischer Basis erarbeitet und eine Begriffsklärung vorgenommen wurde, erfolgt in Kapitel 4 die Aufarbeitung des Forschungsstands zu Entrepreneurship und Entrepreneurship Education. Dabei werden neben einer allgemeinen Übersicht erneut die zentralen Aussagen aus Kapitel 2 berücksichtigt. Das heisst, es wird insbesondere ein Augenmerk auf die Einbeziehung von unternehmerischer Innovation sowie erziehungswissenschaftlichen Aspekten in der aktuellen Forschung zu Entrepreneurship und Entrepreneurship Education gelegt. Dabei geht der Blick über die Grenzen der Fachdisziplin hinaus und berücksichtigt Arbeiten aus der Psychologie, Pädagogik und Betriebswirtschaftslehre. Ebenso werden vier zentrale Ansätze, die bislang als theoretische Grundlage für Entrepreneurship Education galten, aufgezeigt und kritisch begutachtet.

Das nachfolgende Kapitel 5 gibt eine nicht abschliessende Übersicht über Praxisprojekte im Bereich der Entrepreneurship Education in Europa. Zentraler Aspekt ist hierbei das theoretische Grundverständnis, auf dem sie aufbauen. Aufgrund der Vielzahl der bestehenden Praxisprojekte werden in einem zweiten Schritt zehn europäische Entrepreneurship Education-Projekte ausgewählt und anhand der existierenden theoretischen Ansätze aus Kapitel 4 kategorisiert. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Projekten in der beruflichen Grundbildung. So soll exemplarisch aufgezeigt werden, auf welchem Stand sich die Entrepreneurship Education-Praxis heute befindet.

Kapitel 6 bildet das theoretische Herzstück der Arbeit und dient der Beantwortung der Forschungsfrage II. Darin wird ein Lernprozess entwickelt und beschrieben, den ein Individuum durchlaufen muss, um unternehmerische Innovativität, das Ziel von Entrepreneurship Education, zu erlangen. Der Innovationslernprozess besteht aus Phasen und Elementen sowie deren Wirkungszusammenhängen und unterliegt kognitiven Bedingungen. Zum besseren Verständnis wird der Prozess grafisch dargestellt und anhand des Beispiels von Steve Jobs, dem Gründer der Marke Apple, erläutert.

Die Forschungsfrage III wird in Kapitel 7 beantwortet. Auf der Basis der in der Arbeit gewonnenen Erkenntnisse und unter Bezug auf Peter Drucker wird diskutiert, warum die berufliche Grundbildung und insbesondere das Duale System ein geeignetes Setting für

innovationsbezogene Entrepreneurship Education darstellt.

Das abschliessende Kapitel 8 gibt einen zusammenfassenden Überblick über die wesentlichen Erkenntnisse der Arbeit und einen Ausblick für die weitere Forschung. Zudem werden Implikationen für die Konzeption zukünftiger Entrepreneurship Education-Projekte in der beruflichen Grundbildung (Duales System) auf der Basis der Erkenntnisse dieser Arbeit herausgestellt.

1.6 Zur interdisziplinären Ausrichtung dieser Arbeit

Die Erarbeitung der theoretischen Grundlage für Entrepreneurship Education, die Kernstück dieser Arbeit ist, basiert auf einem interdisziplinären Zugang. Interdisziplinär bedeutet zum einen den Einbezug von Erkenntnissen aus den Fachdisziplinen Erziehungswissenschaft, Psychologie und Betriebswirtschaftslehre, zum anderen deren Überschneidungspunkte und (bislang unterforschte) thematische Wechselbeziehungen im Kontext von Entrepreneurship Education zu nutzen.

Die interdisziplinäre Ausrichtung kommt in allen Hauptkapiteln dieser Arbeit zum Tragen. In Kapitel 2 bilden historische ökonomische Theorien die Grundlage für den Bezug zu einem heutigen Verständnis von Entrepreneurship. In Kapitel 4 zeigt sich, dass für das ursprünglich aus der Betriebs- und Managementlehre entstandene Fachgebiet Entrepreneurship seit den 1970er Jahren vermehrt Methoden und Erkenntnisse aus den Sozialwissenschaften herangezogen werden. Gleichzeitig steigt das Interesse in den Sozialwissenschaften am Thema Entrepreneurship. Auch die Erarbeitung des Innovationslernprozesses in Kapitel 6 basiert im Wesentlichen auf Erkenntnissen aus der Psychologie, insbesondere der Kognitionspsychologie. Somit nimmt die Psychologie in dieser Arbeit einen grossen Stellenwert ein. Es geht jedoch nicht darum, „psychologische Aspekte“ in der Entrepreneurship Education zu bestimmen, sondern mithilfe dieser Fachdisziplin fehlende Forschungsaspekte zu ergänzen und thematische Verbindungen anzuwenden und darzustellen, so beispielsweise den konkreten Zusammenhang zwischen Lernen und unternehmerischer Innovation.

Es zeigt sich, dass die Erarbeitung einer theoretischen Grundlage für Entrepreneurship Education, obgleich diese in einem Ausbildungs- und somit Lernkontext stattfindet, nicht allein aus der Erziehungswissenschaft bestimmt werden kann.

Auch wenn im Rahmen dieser Arbeit auf die berufliche Grundbildung Bezug genommen wird, geht es nicht darum, auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse effektive Inhalts- und Handlungsanweisungen für Curricula-Entwicklung, Lern- und Kompetenzkonzepte, Unterrichtsbausteine und Praxistransfer zum betrieblichen Teil der beruflichen

Grundbildung zu geben oder eine „implementierungsfertige“ Entrepreneurship Education für die berufliche Grundbildung zu gestalten. Es ist nicht Ziel, die Erkenntnisse der Arbeit auf diese Ausbildungsform festzulegen, sondern aus einer allgemeinen Erkenntnislage heraus einen Bezug zur beruflichen Grundbildung herzustellen. Die Darlegung der besonderen Eignung der Berufsbildung für Entrepreneurship Education soll strukturbasiert und somit theoriegeleitet erfolgen.

1.7 Abgrenzung des Themas

Das ausgewählte Thema wird in diesem Kapitel summarisch abgegrenzt von ähnlichen Konzepten, zu denen Entrepreneurship und Entrepreneurship Education inhaltliche Überschneidungen oder Themenverwandtschaft besitzen. Dies sind im Besonderen die Konzepte „Innovationsmanagement“, „Gründungsförderung“ und „ökonomische Bildung“.

1.7.1 Gründungsförderung und ökonomische Bildung

Entrepreneurship Education wird im allgemeinen Sprachgebrauch oft mit Gründungsförderung und ökonomischer Bildung gleichgesetzt. Die ökonomische Bildung informiert in einem curricularen Kontext vorrangig über marktwirtschaftliche Vorgänge und vermittelt die Befähigung, durch Kompetenzerwerb aktiv am Wirtschaftssystem teilzunehmen (vgl. Retzmann, Seeber, Remmele & Jongebloed, 2010). Die schulische Gründungsförderung, d. h. die aktive Unterstützung zur Gründung eines eigenen Unternehmens im Ausbildungskontext, wird unter dem Label Entrepreneurship Education als Teil der ökonomischen Bildung gesehen. Durch Ausbildungskonzepte wie z. B. die Juniorfirma⁴ soll bei den teilnehmenden Jugendlichen eine höhere Bereitschaft zur beruflichen Selbstständigkeit angeregt und ihnen eine umfassendere Unternehmensperspektive ermöglicht werden (vgl. Boerger, 2002; Kirchner & Loerwald, 2014a; Osburg, 2001). In der Praxis von Ausbildungsinstitutionen vermischen sich unter dem Begriff der ökonomischen Bildung Begriffe wie Wirtschaftserziehung, Berufs(wahl)vorbereitung und praxisnahe Ausbildung (vgl. Ermeling, 2001); es bleibt jedoch immer eine direkte Nähe zur Wirtschaft und zum konkreten Unternehmenskontext bestehen. Dies ist das Hauptunterscheidungsmerkmal zu Entrepreneurship Education. Im breiteren Ansatz von Entrepreneurship Education geht es nicht nur um das Durchlaufen des Gründungsprozesses und die Kenntnis einzelwirtschaftlicher Begriffe und Vorgänge. Entrepreneurship umfasst eine gesamtwirtschaftliche Perspektive, die Werthaltungen und humane wie soziale Aspekte beinhaltet (vgl. Fohrmann, 2007; Loerwald & Stemmann, 2012).

⁴Juniorfirmen werden auch Miniunternehmen oder Übungsfirmen genannt. Die EU definiert die Juniorfirma wie folgt: „A student company is a pedagogical tool based on practical experience by means of running a complete enterprise project, and on interaction with the external environment (i.e. the business world or the local community)“ (Europäische Kommission, 2005b, S. 14).

1.7.2 Innovationsmanagement

Innovation gilt als entscheidender Wettbewerbsfaktor auf dem globalen Markt und hat sich daher zum zentralen Aspekt unternehmerischen Handelns entwickelt. Das Innovationsmanagement wird als die „bewusste Gestaltung von Innovationsprozessen“ (Hauschildt & Salomo, 2011) im betriebswirtschaftlichen Rahmen definiert. Hierbei geht es primär um die Planung und Steuerung, d. h. das Management der Innovation. In der Regel wird dies als Prozessmodell dargestellt, das Praktiken, Methoden und verschiedene Zuständigkeitsbereiche strukturiert sichtbar macht (vgl. Möslin, 2009). Die Themenverwandtschaft zu Entrepreneurship und unternehmerischer Innovation ist gross, aber es gibt dennoch prägnante Abgrenzungsmerkmale. Die im Entrepreneurship hervorgebrachte unternehmerische Innovation bietet in einem ersten Schritt die konzeptionelle Grundlage für die Gründung eines eigenen Unternehmens, auch wenn der Corporate Entrepreneur im Unternehmen ebenfalls eine innovierende Funktion innehat. Die unternehmerische Funktion beschränkt sich jedoch nicht nur auf die Verbesserung von Erfolg und Leistung eines Unternehmens, sondern kann im Rahmen eines breiteren Ansatzes zur Lösung verschiedenartiger Problemstellungen durch unternehmerisches Verhalten herangezogen werden (vgl. Winkler & Schulman, 2012). Ein drittes Unterscheidungsmerkmal ist die auf den Innovationsprozess angelegte Sichtachse. Wie bereits dargelegt, handelt es sich beim Innovationsmanagement primär um strukturierendes und steuerndes und somit führungsgeleitetes Verhalten, d. h. um eine Perspektive von aussen. Das Hervorbringen von unternehmerischer Innovation im Kontext von Entrepreneurship legt den Fokus auf dem Individuum selbst, das lernend den Innovationsprozess durchläuft (vgl. Drucker, 2006 [1985]; Rae, 2010).

2 Historisch-theoretische Grundlage - Entrepreneurship nach Joseph Schumpeter und Peter Drucker

Die heutige moderne Auffassung von Entrepreneurship, die die rein betriebswirtschaftlichen Grenzen überschreitet, ist mehrheitlich auf die beiden österreichischen Ökonomen Joseph A. Schumpeter (1883 - 1950) und Peter F. Drucker (1909 - 2005) zurückzuführen.

Der gesellschaftstheoretische Ansatz von Entrepreneurship in Schumpeters Arbeiten blieb allerdings mehrheitlich unbeachtet (vgl. Goss, 2005, S. 205). Gemäss Röpke und Stiller (2006 [1912], S. X) beschränkte sich die Anzahl der Besprechungen von Schumpeters „Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung“ bis zum Jahr 2006 auf gerade einmal zwanzig. Dies hat verschiedene Gründe. Zum einen wird Schumpeter mehrheitlich über das Thema Demokratie wahrgenommen und Drucker über das Thema Management. Zum anderen konnte sich Schumpeters Ansatz zu wenig gegenüber den vorherrschenden konventionellen ökonomischen Theoriekonstrukten durchsetzen, und dessen fehlende Anschlussfähigkeit wird als Grund gesehen, warum Schumpeters Theorie bislang eine marginale Rolle in der Wirtschaftslehre spielte (vgl. Röpke, 2002, S. 53; Röpke & Stiller, 2006 [1912], S. XII, IXf).

Für die vorliegende Arbeit sind Schumpeters und Druckers Theorien von Entrepreneurship und Innovation jedoch sehr interessant. Schumpeters Leitgedanken wurden vielfach zum Verständnis der Ökonomie und im Bereich der technologischen Innovation herangezogen, und sowohl Schumpeter als auch Drucker trugen mit ihren Arbeiten darüber hinaus massgeblich zu einer gesellschaftstheoretischen Auffassung von Entrepreneurship bei, die Elemente wie Wissen, Lernen und Ausbildung mit einschliesst (vgl. Goss, 2005, S. 205). Gerade unter dem Gesichtspunkt einer nachhaltigen Entwicklung, die Werthaltungen und eine breit angelegte Wohlfahrt beinhaltet, zeigen Schumpeters Ansätze die Wichtigkeit von Entrepreneurship Education und innovationsbasierten Klein- und Mittelunternehmen (KMU) für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung auf (vgl. Pichler, 2008, S. 232). Schumpeters Theorie der „Neukombinationen“ entspricht zudem der kognitionspsychologischen Erklärung der Entstehung von Innovation und bildet somit die Ausgangsbasis für die Erarbeitung der theoretischen Grundlagen zu unternehmerischer Innovation in der vorliegenden Arbeit.

2.1 Wirtschaftliche Entwicklung und unternehmerische Innovation

Entwicklung und Veränderung stehen im Zentrum von Schumpeters Theorie. Gemäss seiner „Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung“ ist jede fortschrittliche Volkswirtschaft „voll von Bewegung und Entwicklung“, welche sich immer wieder selbst reproduzieren (Schumpeter, 2006 [1912], S. 189). Die wirtschaftliche Entwicklung ist allerdings nicht mit Wachstum an sich oder Fortschritt gleichzusetzen. Letzterer bedeutet lediglich ein Assimilieren, das heisst, bereits Bestehendes wird in ähnlicher Weise weitergeführt, wobei aber nichts Neues entsteht: „Unter ‚Entwicklung‘ sollen hier nur solche Veränderungen des Kreislaufs des Wirtschaftslebens verstanden werden, die die Wirtschaft aus sich selbst heraus zeugt, nur eventuelle Veränderungen der ‚sich selbst überlassenen‘, nicht von äusserm [sic!] Anstöße getriebenen Volkswirtschaft“ (Schumpeter, 2006 [1912], S. 103). Sehr klar trennt Schumpeter die von der Entwicklung vorangetriebene Wirtschaft von einer Wirtschaft, die von Anpassungsvorgängen lebt und den Gleichgewichtszustand sucht. Röpke und Stiller (2006 [1912], S. XXVII) zeigen in ihrem Schaubild auf, wie Schumpeter seine eigene Theorie von der Neoklassik beziehungsweise dem „Mainstream“ trennt, ein Wort, das damals ganz der Meinung Schumpeters über wirtschaftliche Anpassungsvorgänge entsprochen hätte.

Für Schumpeter gibt es mehrere eindeutige Unterscheidungskriterien zwischen sich entwickelnder und „stationärer“ Wirtschaft und daraus resultierendem Handeln: statisch und dynamisch, hedonisch und energisch (vgl. Schumpeter, 2006 [1912], S. 128). Als statisch und hedonisch bezeichnet er beispielsweise ein wirtschaftliches Individuum, das gerade so viel arbeitet, wie es muss, und sich durch Sparen persönliche Freiräume ausserhalb seiner Arbeit erkaufte. Es lebt nach der „Logik des Bedarfslebens“ und für den Konsum (ebd., S. 148). Schumpeter bezeichnet diese Haltung als ganz plausibel, fügt aber etwas lakonisch die rhetorische Frage hinzu, wie es dann komme, dass wir nicht mehr in Höhlen wohnen (ebd., S. 182). Seine pointierten Formulierungen, die vor allem seine frühen Publikationen prägen, zeigen seinen Kampf und Widerwillen gegen die „gewohnten Bahnen“ auf, nicht nur die der Wirtschaft, sondern auch die der vorherrschenden Meinung über Wirtschaft. Diese dreht sich vor allem um wirtschaftliches Wachstum. Schumpeter argumentiert jedoch, dass nicht das Wachstum der entscheidende Faktor sei, da aus diesem heraus keine Entwicklung entstehe, sondern in vielerlei Hinsicht (nicht nur ökonomisch, sondern auch gesellschaftlich, ökologisch etc.) die Entwicklung, die auch ohne Wachstum fort dauern könne (vgl. Röpke & Stiller, 2006 [1912], S. XIII).

Kernelement der wirtschaftlichen Entwicklung Schumpeters ist ein Prozess, der eine qualitative Veränderung herbeiführt. Er zerstört alte und schafft neue Strukturen

und „stört“⁵ somit den statischen Zustand der Wirtschaft. Schumpeter selbst nennt ihn den Prozess der „schöpferischen Zerstörung“ (vgl. Schumpeter, 2005 [1947], S. 137f). In einer späteren Publikation korrigiert Schumpeter das Wort „Zerstörung“ und ersetzt es durch „Wandel“⁶. Denn Zerstörung braucht es letztendlich, um Platz für die Entwicklung von etwas Neuartigem⁷ zu schaffen, das schöpferische (Neu-)Gestalten der Wirtschaft (Schumpeter, 2006 [1912], S. 125, S. 132, S. 158). Dieses schöpferische Neugestalten geschieht durch die „Durchsetzung neuer Kombinationen“ von Produkten und Prozessen, d. h. durch das Generieren von unternehmerischer Innovation, also das Generieren dessen, was Schumpeter als Kern einer „wirtschaftlichen Unternehmung“ ansieht (vgl. Schumpeter, 2006 [1912], S. 177).

Schumpeters Bild der Innovation dient jedoch nicht nur der wirtschaftlichen Entwicklung, sondern soll auch helfen, „Dinge und Seelen [...] der sozialistischen Form des Lebens zugänglicher werden [zu lassen]“ (Schumpeter, 2005 [1947], S. 262). Sie soll demnach auch einen gesellschaftlichen Nutzen generieren. Wirtschaftliches Handeln ist somit nicht dazu da, in Bezug auf Bevölkerung und Reichtum immerwährendes Wachstum zu erzielen, sondern einen ganzheitlichen Ansatz zu verfolgen (vgl. Mishra & Zachary, 2011, S. 2). Die wirtschaftliche Entwicklung soll als „organischer Prozeß“ (Schumpeter, 2005 [1947], S. 138) verstanden werden und stets mit einem Handeln „mit größter Einsicht“ (Schumpeter, 2006 [1912], S. 111) einhergehen. Damit legt Schumpeter den Grundstein für Social Entrepreneurship, ohne es je so zu benennen. Der Gedanke wurde von Drucker später aufgegriffen und weiterentwickelt (vergleiche hierzu ausführlicher Kapitel 2.6).

2.2 Der Mann der Tat

Der für diese Arbeit entscheidende Punkt ist, *wie* diese wirtschaftliche Entwicklung vonstattengeht. Gemäss Schumpeter (2006 [1912], S. 106) ergibt sich die „Wirkung der Entwicklung“ aus dem Wesen der Entwicklung selbst. Die stationäre Wirtschaft bzw. das Wirtschaftswachstum hingegen verdanken letztendlich ihre Existenz der Entwicklung und liessen sich daher als „Rückwirkungen der Entwicklung“ bezeichnen. Schumpeters Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung ist somit gleichzeitig eine *konstruktivistische* Theorie (vgl. Röpke, 2002, S. I; Röpke & Stiller, 2006 [1912], S. XXX). In der sich ent-

⁵Schumpeter nimmt damit die in den letzten Jahren in Mode gekommenen Begriffe „Disruption“ bzw. „disruptive Innovation“ vorweg, siehe z. B. bei Gailly, 2010; Goss, 2005.

⁶Schumpeter (2005 [1947], S. 262) korrigierte sich selbst und wählte einen gemässigten Ausdruck: „Zerstörung ist vielleicht letzten Endes nicht das richtige Wort. Vielleicht hätte ich von einer Wandlung sprechen sollen“.

⁷Schumpeter spricht bewusst von „neuartig“ und nicht von „neu“: „Es muss Neues geschaffen werden und dieses Neues kann zunächst, d. h. bis sein Erfolg realisiert ist, in nichts anderem bestehen als in neuen Verwendungsarten vorhandener Mittel. ‚Neu‘ heisst hier ‚neuartig‘.“ (Schumpeter, 2006 [1912], S. 158).

wickelnden Wirtschaft entstehen Entwicklungen „im System selbst, aus der Wirtschaft selbst heraus, endogen, sich selbst herstellend“ (Röpke & Stiller, 2006 [1912], S. XIX). Treibende Kraft und Auslöser dieser endogenen wirtschaftlichen Entwicklungsprozesse sind nicht Konsum oder Investitionen, wie von Schumpeters Kontrahenten behauptet wird, sondern Individuen (vgl. Schumpeter, 2006 [1912], S. 128). Für das heutige Verständnis von Entrepreneurship ist Schumpeters Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung deswegen so wichtig, weil sie den Entrepreneur ins Zentrum stellt, d. h. Entrepreneurship von einem individuo-zentrischen Ansatz aus verfolgt (vgl. Röpke & Stiller, 2006 [1912], S. XXV). Wie im späteren Verlauf der Arbeit noch aufgezeigt wird, existieren verschiedene Ansätze, die die Person des Entrepreneurs ins Zentrum stellen.

Der Entrepreneur ist die Ursache und der Motor, er ist „Agens“ (Schumpeter, 2006 [1912], S. 124) der wirtschaftlichen Entwicklung. Als „Mann der Tat“ bewirkt er im Rahmen einer Unternehmung Neukombinationen und setzt diese aktiv um, ändert Produktionsprozesse und erschliesst neue Märkte (Schumpeter, 2006 [1912], S. 158, 174). Die Bezeichnung „Entrepreneur“ verwendet Schumpeter im Jahre 1912 noch nicht, obwohl Richard Cantillon, dem die Einführung des Wortes „Entrepreneur“ nachgesagt wird, deutlich die österreichische Schule beeinflusst haben soll. Allerdings verwendet Schumpeter den Begriff „Unternehmer“ sehr differenzierend: Er unterscheidet den Unternehmer als eine „besondere Klasse von Wirtschaftssubjekt[...]“ von demjenigen Typus, der im allgemeinen Sprachgebrauch oft als „Unternehmer“ bezeichnet wird, aber letztendlich eine Art Geschäftsmann oder Gewerbetreibender ist - beziehungsweise ein „statischer Wirt“, wie Schumpeter es nennt (vgl. Schumpeter, 2006 [1912], S. 171f). Doch Schumpeters „Unternehmer“ unterscheidet sich nicht nur von den Bezeichnungen des allgemeinen Sprachgebrauchs, sondern auch von den Bezeichnungen in der Ökonomie. Dort wird der Unternehmer als „Leiter einer Unternehmung“ verstanden, der nicht im Rahmen eines Lohn- oder Angestelltenverhältnisses agiert - für Schumpeter eine zu enge Definition, die nur teilweise auf den Entrepreneur zutrifft (vgl. Schumpeter, 2006 [1912], S. 174).

Schumpeter definiert den Entrepreneur zusätzlich über „weiche“ Faktoren: Der „Mann der Tat“ ist neugierig gegenüber Entwicklungsprozessen, sie ziehen sein Interesse an. Er besitzt eine „Freude am Tun“ und „Freude am Neugestalten“, die dem Selbstzweck dienen, er verfügt über eine „Motivation des Handelns“, sein Handeln ist vergleichbar mit dem „schöpferische[n] Tun des Künstlers, des Denkers oder des Staatsmannes“ (Schumpeter, 2006 [1912], S. 142f). Dies bedeutet, dass der Schumpetersche Entrepreneur über seine eigenen Interessen hinaus handelt und sein Handeln in den Dienst eines Mehrwerts stellt⁸. Schumpeters Ansatz der Neukombinationen baut daher auf einer „anders gearteten Handlungstheorie“ (Röpke & Stiller, 2006 [1912], S. XXIX) auf, die sich der Psycholo-

⁸Schumpeter, der für seine dezidierten Kommentare bekannt war, bezeichnete Entrepreneure wie folgt: „Die Männer, die die Industrie geschaffen haben, waren ‚ganze Kerle‘ und keine Jammargestalten, die sich fortwährend ängstlich fragten, ob jede Anstrengung, der sie sich zu unterziehen hatten, auch einen ausreichenden Genußüberschuß verspreche“ (Schumpeter, 2006 [1912], S. 137).

gie bedient (vgl. Schumpeter, 2006 [1912], S. 134). Tatsächlich ist Schumpeters Theorie ein Schritt in Richtung Wirtschaftssoziologie und -psychologie und in Richtung eines umfassenderen Verständnisses von Entrepreneurship. Er will sich hiermit aber nicht als jemand verstanden wissen, der grundsätzlich neue Überlegungen anstellt. Vielmehr präsentiert er seine Theorie als eine Weiterentwicklung bereits vorhandener Ansätze und als Bemühung, bereits bekannte und anerkannte Tatsachen verständlicher zu machen (ebd., S. 175).

Schumpeter sieht *Kreativität* als wichtiges Element in einer Unternehmung an, jedoch nicht als notwendige, sondern lediglich als hinreichende Bedingung für *unternehmerische Innovation*. Er sieht es als kritisch, dass sich in einer modernen Wirtschaft jeder als kreativ bezeichnet, als eine Person, die im Rahmen eines Unternehmens Neues entwickelt. Tatsächlich gibt es „Ideen und Pläne [...] immer und überall in Hülle und Fülle“, entscheidend dabei ist jedoch, aus diesen innovativen Alternativen auszuwählen und diese weiterzuentwickeln (Schumpeter, 2006 [1912], S. 169, 177). Der gute Einfall reicht demnach nicht für eine innovative Gründung. Sollen Neukombinationen und schöpferischer Wandel erreicht und sollen die „gewohnten Bahnen“ verlassen werden, muss der Mann der Tat, d. h. der Entrepreneur, die unternehmerische Idee abseits von Automatismen weiterentwickeln und deren wirtschaftliche Auswirkungen vorantreiben (vgl. Schumpeter, 2006 [1912], S. 124). Für Schumpeter gilt auch die Gegenannahme: Ein Entrepreneur verwandelt sich in dem Moment in einen Routineunternehmer zurück, in dem er seine innovierende und führende Tätigkeit aufgibt (vgl. Schumpeter, 2006 [1912], S. 174; Röpke & Stiller, 2006 [1912], S. XXII).

Grundsätzlich kann angenommen werden, dass Schumpeters Mann der Tat als „wirtschaftlicher Führer“ (Schumpeter, 2006 [1912], S. 172) eine Vorlage für Druckers Management-Theorie darstellte. Genau wie Schumpeter ist auch Drucker der Ansicht, dass die Generierung von Innovation innerhalb eines Unternehmens nicht von selbst passiert, sondern Führung, im Druckerschen Sinne also Management, benötigt (vgl. Schumpeter, 2006 [1912], S. 124, 132).

2.3 Entrepreneurial Management

Obwohl Peter Drucker als Begründer der modernen Management-Theorie gilt und er vor allem über diese Thematik wahrgenommen wird, hat er wesentlich zum Verständnis von Entrepreneurship und der Rolle von Innovation beigetragen. Grundlage seiner Überlegungen bildete mehrheitlich Schumpeters Theorie der schöpferischen Zerstörung und dessen Bild von Entrepreneurship, welches er weiterentwickelt und ergänzt hat (vgl. Drucker, 2003, S. 114f; Drucker, 2006 [1985]). So sieht Drucker Schumpeter als einzigen Ökonomen, der sich wirklich mit dem Entrepreneur und dessen direkter Auswirkung auf die Wirtschaft auseinandergesetzt und diesen auch als integralen Bestandteil der wirt-

schaftlichen Entwicklungen definiert hat (vgl. Drucker, 2006 [1985], S. 13).

Wie Schumpeter unterteilt auch Drucker die Wirtschaft in „mainstream economy“, ähnlich Schumpeters statischer Wirtschaft, die die Nutzung und Optimierung von vorhandenen Ressourcen anstrebt (vgl. Drucker, 2006 [1985], S. 26), und in die „entrepreneurial economy“ (Drucker, 2006 [1985], S. 14), welche Schumpeters dynamischer bzw. innovativer Wirtschaft gleicht, die einen ständigen Wandel produziert (vgl. Drucker, 2003, S. 114f) und in der durch Entrepreneurship Neues und Andersartiges entsteht (vgl. Drucker, 2008, S. 42) - nämlich Innovation. Eine sich entwickelnde Wirtschaft muss allerdings nicht nur zu Innovation an sich fähig sein, sondern auch dazu, diese hervorzu bringen, kreative Zerstörung zu initiieren und Neukombinationen zu schaffen (vgl. Drucker, 2008, S. 193).

Zentraler Schauplatz und Keimzelle dieses Wandels ist für Drucker die moderne Organisation. Sie wirkt in der statischen Wirtschaft als destabilisierendes Element, indem sie die wertvollste Ressource für Wandel hervorbringt: „modern organization is our device to maximize that unique human resource, knowledge“ (Drucker, 2008, S. 193). Wie später in dieser Arbeit aufgezeigt werden wird, bildet Wissen die Grundlage für unternehmerische Kreativität und Innovationsfähigkeit. Allerdings gibt es durch Wissen hervorgebrachte Ideen und Einfälle im Überfluss. Wie Schumpeter bereits aufgezeigt hat, ist es wesentlich wichtiger, hervorgebrachte Ideen durch eine fähige Person, den Leader bzw. Mann der Tat auszuwählen, zu kanalisieren, zu organisieren und weiterzuentwickeln (Schumpeter, 2006 [1912], S. 169, 172, 177) - kurz: zu „managen“ (vgl. Drucker, 2008, S. 193). „Entrepreneurial management“ (Drucker, 2006 [1985], S. 143) ist daher der entscheidende Faktor, um Wissen zur Anwendung zu bringen (vgl. Drucker, 2003, S. 114f). Wie weiter unten dargelegt wird, handelt es sich hierbei nicht um das, was gängig unter dem Begriff „Management“ verstanden wird.

Mit der Organisation als Wissen hervorbringende und Wissen managende Instanz stösst Drucker im Rahmen seiner „new general theory of society of organizations“ in neue Gebiete vor. Zum einen wird ein Grossteil der Institutionen zu komplexen und multi-dimensionalen Wissensorganisationen mit einer Managementdimension, zum anderen beschränkt sich Wissensmanagement in Organisationen nicht mehr nur auf den Bereich Business, sondern umfasst z. B. auch Organisationen wie Bildungs- und Pflegeeinrichtungen (vgl. Drucker, 2008, S. 188f).

Drucker differenziert sein „entrepreneurial management“ allerdings stark von dem, was er „old wives’ tales“ nennt und was das Verständnis von Management nach wie vor dominiert: Nutzungs- und Optimierungsprozesse bestehender Aufgaben („yesterday’s tasks“) in einer statischen Wirtschaft (Drucker, 2008, S. 193, 196). Traditionelles Management scheint somit rückwärtsgerichtet zu sein. Entrepreneurship im Rahmen einer Unternehmung ist jedoch eine „Verkörperung von Zukunftswerten [...]“. Sie sind

die Schatten kommender Ereignisse, die Vorboten der unmittelbaren wirtschaftlichen Zukunft“ (Schumpeter, 2006 [1912], S. 170). Dabei geht es nicht um eine Zukunftsvorhersage, sondern darum, das zu registrieren, was Schumpeter „Vorboten“ nennt: bereits geschehene, ausschlaggebende Ereignisse, die einen Trend erkennen lassen und deren Folgen vorhersehbar sind, „in other words, to identify and prepare for the future *that has already happened*“ (Hervorhebung im Original) (Drucker, 2003, S. IX). Die Aufgabe eines Entrepreneurs ist es demnach, zukünftige Entwicklungen abzuschätzen, die bereits zum jetzigen Zeitpunkt „machtvoll in das Wertesystem der Gegenwart hinein[wirken]“ (Schumpeter, 2006 [1912], S. 169). Allerdings geht es hierbei nicht um eine philosophische Frage der Gestaltung der zukünftigen Gesellschaft, die sich der Entrepreneur stellt, sondern um die optimale zukünftige Leistung und (gesellschaftliche) Wirkung des eigenen Unternehmens. Für Drucker (2003, S. 44) ist unternehmerisches Denken und Handeln die Hauptursache für gesellschaftlichen Wandel.

Bei der Frage, wie sehr eine innovative Unternehmung zukunftsgestaltend agiert, gehen die Ansichten von Drucker und Schumpeter jedoch fast diametral auseinander, und beide Ansichten haben die heutige Sicht unterschiedlich stark geprägt. Nach Drucker ist eine Unternehmung dann innovativ, wenn sie sich den Wandel zunutze macht. Ein Entrepreneur muss daher die Fähigkeit besitzen, im Wandel unternehmerische Gelegenheiten („entrepreneurial opportunities“) zu erkennen und diese im Sinne der eigenen Interessen auszuschöpfen. Somit besteht seine Hauptaufgabe darin, systematisch und analytisch vorzugehen, um Gelegenheiten zu identifizieren und deren unternehmerischen Nutzen zu beurteilen (vgl. Drucker, 2006 [1985], S. 34; Drucker, 2007 [2002], S. 67; Drucker, 2009, S. 20). Der Ansatz der „entrepreneurial opportunities“ ist bis heute dominierend (vergleiche hierzu ausführlicher Kapitel 4.3). Für Schumpeter hingegen kommt das Erkennen und Ausnutzen unternehmerischer Gelegenheiten eher einem „passive[n] Konsequenzenziehen“ (Schumpeter, 2006 [1912], S. 104) gleich. Im Entrepreneur sieht er ein gestaltendes Individuum, das neue Formen gibt, neue Zusammenhänge herstellt, Wirtschaftsbereiche weiterentwickelt und verändernd auf diese einwirkt: Er schafft Neues (vgl. Schumpeter, 2006 [1912], S. 125, 133). Schumpeters Ansatz erscheint somit in diesem Punkt als eine „konstruktivistische Anti-These“ (Röpke, 2002, S. I) zu Drucker. Entscheidender Faktor bei dieser Gegenüberstellung ist wiederum das Wissen, die gemäss Drucker wertvollste Ressource für Entrepreneurship. Nach Röpke (2002, S. 280) muss Wissen „selbsterstellend“ erworben werden, um eine „unternehmerische Qualität“ zu besitzen. Dies bedeutet, dass Wissen „nicht passiv aus der Umwelt aufgenommen“, sondern „durch *Lernen* aktiv konstruiert“ wird (Hervorhebung durch die Autorin). Es ist demnach kein „Konsequenzenziehen“ (Schumpeter, 2006 [1912], S. 104) aus in der Umgebung vorhandenen oder zukünftig eintreffenden Daten und Informationen, sondern die eigene aktive Konstruktion und Umwandlung von Information in Wissen.

2.4 Wissensökonomie und Wissensgesellschaft

Die Kombination von Wissen und Management bzw. Wissen und Entrepreneurship bewirkt eine grundsätzliche Änderung gegebener Verhältnisse. Durch Management ist es erstmalig möglich, eine grosse Anzahl von wissensbasiert ausgebildeten Personen in produktive Arbeit einzubinden (vgl. hierzu auch das vorangehende Kapitel 2.3) (vgl. Drucker, 2003, S. 150). Im Bereich Entrepreneurship gilt die wissensbasierte Innovation als ein Optimum: „Knowledge-based innovation is the ‚super-star‘ of entrepreneurship“ (Drucker, 2006 [1985], S. 107). Im Rahmen der Wissensökonomie („knowledge economy“, Drucker, 2008, S. 263) und Wissensgesellschaft („knowledge society“, Drucker, 2003, S. 114), deren Aufkommen Drucker in den 1940er Jahren sieht (vgl. Drucker, 2009, S. 53), ist die Anwendung und Einbindung von Wissen ein entscheidender Faktor. So wird Wirtschaftswachstum weder durch mehr Ressourcenaufwendung noch durch höhere Endnachfrage vorangetrieben, sondern durch Wissensarbeit und Wissensarbeiter („knowledge work“ und „knowledge workers“, Drucker, 2003, S. X). Wissen stellt die primäre Ressource nicht nur für die gesamte Wirtschaft, sondern auch für das Individuum dar, wobei die traditionellen Produktionsfaktoren wie (handwerkliche) Arbeit oder Kapital zwar nicht verdrängt werden, aber ihre Vormachtstellung verlieren (vgl. Drucker, 2003, S. 114). Die Zuordnung von Wissen zum „Dienstleistungssektor“ bzw. dritten Wirtschaftssektor, mit dessen gleichzeitiger Abgrenzung zum ersten und zweiten Wirtschaftssektor (Landwirtschaft, Handwerk und Industrie), greift für Drucker jedoch zu kurz - Wissen ist heute der essenzielle und zentrale Produktionsfaktor in allen Wirtschaftssektoren, auch ausserhalb von Wissenschaft und Technologie (vgl. Drucker, 2006 [1985], S. 109).

„The economic history of the last hundred years in the advanced and developed countries could be called ‚from agriculture to knowledge‘. Where the farmer was the backbone of any economy a century or two ago - not only in numbers of people employed, but in importance and value of what he produced - knowledge is now the main cost, the main investment and the main product of the advanced economy and the livelihood of the largest group in the population.“ (Drucker, 2008, S. 264, 266)

Im Kontext der Entwicklungen, die mit der Wissensgesellschaft einhergehen, wandelt sich auch das Verständnis von Arbeit. Das Modell der lebenslangen Anstellung in einer Firma, zu der im Rahmen einer linearen Karriere meist ebenso lebenslänglich die Treue gehalten wurde und wo im Gegenzug der Arbeitgeber für die Arbeitsplatzsicherheit verantwortlich war, verliert an Attraktivität und Bedeutsamkeit, da es in mehrfacher Hinsicht Mobilität verhindert. Wissen besitzt eine niedrige Halbwertszeit und ist somit einem ständigen Wandel und einer ständigen Weiterentwicklung unterworfen. Die Sicherung des Arbeitsplatzes liegt damit in der Hand des Individuums. Arbeitsplatzsicherheit bedeutet nun, sein Wissen aktuell zu halten, beständig zu lernen und damit einhergehend die Arbeitsstätte zu wechseln: „The only real security in an economy and society

at flux is to know enough to be able to move“ (Drucker, 2008, S. 305). Diese geistige und geografische Mobilität bewirkt noch eine weitere Veränderung. Sie eröffnet dem Individuum in Bezug auf seine berufliche Betätigung mannigfaltige Wahlmöglichkeiten⁹, die es in einem vordefinierten Angestelltenverhältnis nicht hätte (vgl. Drucker, 2008, S. 272).

Der „knowledge worker“ hat folglich ganz andere Ansprüche an seine Arbeit und an seinen Arbeitgeber, als dies in anderen Berufsformen der Fall war. Für ihn ist die *intrinsische Motivation* ausschlaggebend, das heisst die eigene Leistung, Erfolg und Herausforderung sowie die Möglichkeit, durch seine Arbeit einen Mehrwert zu leisten. Geld oder die Reputation einer Firma stellen für den „knowledge worker“ keinen Antrieb dar (vgl. Drucker, 2008, S. 288). Arbeitsbedingte Mobilität findet daher aus anderen Gründen statt als früher: Ein Wechsel wird nicht aufgrund einer besseren Bezahlung realisiert, sondern die Einsatzmöglichkeiten des eigenen Wissens und die gesellschaftliche Wirkung stehen im Vordergrund. Drucker (2008, S. 356) sieht daher in einem „brain drain“, d. h. in einer Abwanderung von „knowledge workers“, erhebliche Nachteile für eine Volkswirtschaft, die diese mit Gehältern nur noch bedingt regulieren kann: „The organization must earn loyalty by proving to its knowledge employees that it offers them exceptional opportunities for putting their knowledge to work. [...] The skilled and knowledgeable employee decides in large measure what he or she will contribute to the organization and how great the yield from his or her knowledge will be“ (Drucker, 2003, S. 124).

Die Basis von „knowledge work“ bildet konzeptionelles und theoretisches Wissen, das gezielt im Rahmen einer schulischen Ausbildung erworben wurde. Dies gilt sogar für angelernte Arbeitskräfte (vgl. Drucker, 2007 [2002], S. 175; Drucker, 2008, S. 286). Diese Art von Wissen hat jedoch weniger etwas mit Intellektualität, Anspruch oder Neuheit zu tun, sondern mit der Anwendbarkeit und tatsächlichen Anwendung von Wissen (vgl. Drucker, 2008, S. 269). Somit ergibt nicht das blosse Vorhandensein von Wissen, sondern erst dessen Spezialisierung und Einbindung in Aufgabenstellungen den gewünschten Output - eine Funktion, die von Organisationen aus allen Bereichen wahrgenommen wird (vgl. hierzu auch Kapitel 2.3) und damit Wissen zum wichtigsten Produktionsfaktor werden lässt (vgl. Drucker, 2003, S. 114). Die Rolle des Wissens im Rahmen der Entwicklung eines Unternehmens ist also nicht selbsttätig, ohne „Einbindung in Neukombinationen bleibt [Wissen] ökonomisch ‚tot‘“ (Röpke & Stiller, 2006 [1912], S. XXX). Auch Schumpeter sah bereits die Relevanz des *Wissensgebrauchs*: „Die neuen Kombinationen sind zunächst nichts Materielles, sie sind zunächst überhaupt nichts. Ihr Vorhandensein im Bewusstsein einiger Leute ändert nichts an dem Gange der Wirtschaft und ist an sich [...] bedeutungslos“ (Schumpeter, 2006 [1912], S. 164). Wie bereits erwähnt, gilt die Anwendung von Wissen nicht nur für den Technologiebereich. Doch gerade dort gibt es

⁹Diese Entwicklung hat gemäss Drucker jedoch nicht nur positive Seiten. Das „Überangebot“ von Wahlmöglichkeiten verwirrt und überfordert junge Menschen gerade in Bezug auf die Wahl ihrer späteren beruflichen Tätigkeit (vgl. Drucker, 2008, S. 274).

wenig „entrepreneurial management“ von Wissen - ein Resultat dieser fehlenden Praxis ist, dass Wissen dann als qualitativ hochstehend angesehen wird, wenn es komplex und technisch ausgefeilt ist. Jedoch sollte die Qualität von Wissen daran gemessen werden, ob das Ergebnis einen *Nutzen bzw. Mehrwert* für den Kunden oder Konsumenten schafft (vgl. Drucker, 2006 [1985], S. 199). Der Grundgedanke dieses Mehrwerts, der bereits weiter oben Erwähnung gefunden hat, zeigt auf, dass die Funktion von Organisationen als Wissen managende Instanz vor allem gesellschaftliche Relevanz besitzt¹⁰. Wissen im Rahmen von „knowledge work“ verdrängt oder ersetzt jedoch fachliches Können nicht, sondern wird zu dessen Grundlage. Erst durch Wissen werden Arbeitnehmer dazu befähigt, fachliches Können erfolgreich und auf hoch entwickelte Art zu erwerben, und erst durch Wissen wird eine Produktionssteigerung möglich (vgl. Drucker, 2008, S. 267f, 272). Während dafür im Kontext handwerklicher und fachlicher Arbeit mehr und härter gearbeitet werden musste, ist jetzt die Anwendung von Wissen relevant: „The key to producing more [is] to work smarter“. The key to productivity [is] knowledge, not sweat“ (Drucker, 2008, S. 271). Durch diese neuen Gegebenheiten verändert sich auch die Art und Weise, Berufsfähigkeit zu erwerben. Mit der steigenden Relevanz von Wissen wird dessen Erwerb, der im Gegensatz zur handwerklichen Tätigkeit in einem schulischen Kontext durch *Lernen* stattfindet, immer wichtiger. Im nachfolgenden Kapitel wird ausführlicher auf die Berufslehre eingegangen.

2.5 Berufsausbildung

Der Erwerb der Berufsfähigkeit war vor dem Aufkommen der Wissensgesellschaft zweigeteilt: Arbeiter in Handwerk und Gewerbe durchliefen eine Berufslehre, für akademische Berufe erlangte man schulisches Wissen. Obwohl bei „manual workers“ heute immer noch das handwerkliche Können im Vordergrund steht, basiert ihre Tätigkeit zum grossen Teil auf theoretischem Wissen - Wissen, das nur über den schulischen Bildungsweg erworben werden kann und nicht durch eine Berufslehre (vgl. Drucker, 2007 [2002], S. 165), und zwar nicht, weil eine Berufsausbildung grundsätzlich schlecht ist, sondern weil veraltete Inhalte weitergegeben werden, die den heutigen Bedürfnissen in der Wissensgesellschaft nicht mehr entsprechen. Diese fehlende Flexibilität und Wandelbarkeit ist der Hauptkritikpunkt Druckers an der beruflichen Bildung. Er kritisiert, dass Fähigkeiten im strikten Rahmen einer gewissen Disziplin erlernt werden und der Lernprozess konservativ, fachspezifisch und traditionell organisiert ist - es gibt einen bestimmten Weg, etwas zu tun (und somit auch einen „richtigen“ und einen „falschen“ Weg). Lernprozesse sind damit langsam und erfolgen mehrheitlich auf der Basis von Erfahrungen, also passiv (vgl. Drucker, 2008, S. 40, 302). Diese Kritik bringt Drucker übrigens nicht nur gegenüber der

¹⁰Drucker (2008, S. 349, 371) spricht in diesem Zusammenhang von Wissen als Basis gesellschaftlichen und sozialen Handelns in einer modernen Gesellschaft. Social Entrepreneurship spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle und wird in Kapitel 2.6 ausführlicher behandelt.

reinen Berufsausbildung vor, sondern auch gegenüber dem Dualen System, das ihm wohl bekannt war (vgl. Drucker, 2007 [1989], S. 234).

Besonders negativ ist Drucker gegenüber den Handwerksorganisationen eingestellt, die er als eine gesellschaftliche Belastung und Bedrohung des Arbeitnehmers ansieht, da sie die überholte Vorgehensweise der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten noch zementieren und somit Innovation unmöglich machen würden (vgl. Drucker, 2008, S. 303). Die teilweise harsch formulierten negativen Aussagen gegenüber der Berufslehre - „Knowledge [is] making apprenticeship obsolete“ (ebd., S. 268), „We can no longer afford apprenticeship, either economically or educationally“ (ebd., S. 59) - lassen vermuten, dass Drucker diese abgeschafft wissen will.

Tatsächlich plädiert er aber *für* eine aufgewertete und moderne Form der beruflichen Bildung und nicht für deren Abschaffung oder „Akademisierung“. „Knowledge workers“ müssen ihr fachliches Können ernst nehmen, um gute Arbeit leisten zu können (vgl. Drucker, 2007 [1989], S. 179). In der Ausbildung sollen Jugendliche durch den Erwerb von Wissen *und* von fachlichem Können adäquat auf die Arbeitswelt (und nicht auf einen bestimmten Beruf, wie es die *Berufslehre* tut) vorbereitet werden, und diese sollte für alle zugänglich sein, nicht nur für eine schulisch starke Elite. Dennoch brauchen „knowledge workers“ einen höheren Ausbildungsabschluss als die Sekundarstufe II (vgl. Drucker, 2008, S. 266f). Die Relevanz von Wissen im Arbeitsmarkt stellt somit auch neue und höhere Anforderungen an schulische Leistungen und pädagogische Verantwortung (vgl. Drucker, 2007 [1989], S. 224):

„The skills that ‚vocational education‘ teaches are obsolete. They are the craft skills of yesterday. The one thing that is predictable is that by the time the students graduate into a job, automobile maintenance or woodworking - or even cooking - will no longer be done the way we are teaching these crafts in our vocational schools. This is not the way to teach skills anyhow. The way to teach a skill today is by putting it through a systematic course of studies, that is, through a ‚program‘. The worst part of ‚vocational education‘ is, however, that it is being administered as training of the ‚second-rate‘. The youngsters who are ‚not good enough‘ to go through ‚academic‘ course of studies are being pushed into ‚vocational education‘ as a means of keeping them off the streets and out of mischief until they are old enough to quit school. What we need in modern society are people who can acquire skills by having a knowledge foundation. [...] we need an infinite number of people capable of using theory as the basis of skill for practical application in work. [...] we will have to replace today’s ‚vocational training‘ by the education of technologists. This will have to be ‚general‘ education, indeed in the true sense a ‚liberal‘ education. It should be a cornerstone of tomorrow’s education for everybody.“ (Drucker, 2008, S. 318)

Drucker legt seinen Massstab für die neue Art von Arbeit in der Wissensgesellschaft auch für die Ausbildung an. Es geht nicht darum, das, was bereits getan wird, zu verbessern oder mit mehr Einsatz zu tun, sondern generell „to do different things and to do them differently“ (Drucker, 2008, S. 317). Der Leitspruch „work smarter“ (vgl. Kapitel 2.4) gilt somit auch für eine Ausbildung, die Jugendliche für die Wissensgesellschaft vorbereitet: „We need to ‚learn smarter‘“ (Drucker, 2008, S. 338).

Diese Art der Ausbildung, in der „smarter learning“ praktiziert werden kann, ist Entrepreneurship Education: „*To build [...] knowledge base, Europe needs educational entrepreneurship*“ (Hervorhebung durch die Autorin) (Drucker, 2008, S. 363).

In Entrepreneurship Education sind gemäss Drucker drei Grundsätze enthalten: die Fähigkeit zu lernen, die Anwendung von Wissen und das Hervorbringen von Innovation. Der Erwerb von Wissen stellt nicht einfach einen „Wissenszuwachs“ dar. Da Wissen flexibel und sehr veränderlich ist, reicht einmal Gelerntes nicht für lange Zeit aus. Wissen und die entsprechenden Anforderungen sind auch innerhalb kurzer Zeitspannen wenig vorhersagbar (vgl. Drucker, 2008, S. 321). Die Fähigkeit, zu lernen und neue Fähigkeiten zu erwerben, zählt folglich zu den wichtigsten Kompetenzen in der Wissensgesellschaft (vgl. Drucker, 2007 [1989], S. 225; Drucker, 2008, S. 267f, 320). Erworbenes Wissen bleibt allerdings blosses „Datenmaterial“ und Information, wenn es nicht zur Anwendung gelangt (vgl. Drucker, 2008, S. 352). Wissen entsteht, wenn bei einer Sache oder einer Person eine Veränderung hervorgerufen wird und deren Handeln eine andere Ausrichtung bekommt (vgl. Drucker, 2007 [1989], S. 242). Im Schumpeterschen Sinne geht es um die Fähigkeit, Wissen im Rahmen von Neukombinationen anzuwenden (vgl. Schumpeter, 2006 [1912], S. 179), also bestehende und neue Wissensinhalte zu verbinden (vgl. Drucker, 1994, S. 193). Kreative Arbeit, aus der Innovation hervorgeht, entsteht folglich in Kontexten von Interdisziplinarität, aus einer neuen Kombination von Elementen verschiedener Disziplinen (vgl. Drucker, 2008, S. 267, 355). Innovation benötigt Vielfalt und eine Entflechtung scheinbar einander zugehöriger Wissensinhalte, was durch systematische Arbeit vollzogen werden muss¹¹ (vgl. Drucker, 1994, S. 190). Dafür aber muss Einstudiertes und Bekanntes hinterfragt werden: „Just because a hammer is the tool of the carpenter and the laser the tool of the physicist is no reason for knowledge not to apply the laser to carpenter’s work tomorrow. As a result, most knowledge-based skills change often and without regard to traditional demarcations and jurisdictions“ (Drucker, 2008, S. 303). Diese neuen Herausforderungen werden sich zukünftig mit einer Fähigkeit meistern lassen, die Drucker (1994, S. 193) *Problemdefinierungs-* bzw. *Problemlösekompetenz* nennt.

¹¹Die Vorstellung, die sich bis zum heutigen Tag hartnäckig hält, nämlich dass Innovation durch Inspiration von Eigenbrötlern in ihren Garagen hervorgebracht wird, nennt Drucker bereits im Jahr 1994 „Amerikanische Folklore“.

Bildung trägt entscheidend zur Weiterentwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft bei, daher muss auf Personen in der Ausbildung ein besonderes Augenmerk gerichtet werden. Jedoch reicht es nun nicht mehr aus, einfach Bildung zu vermitteln - selbst auf hohem Niveau. Es geht um die anspruchsvolle Aufgabe, Jugendlichen die Befähigung zum sowie die Freude am Neulernen und Weiterlernen mit auf den Weg zu geben (Drucker, 2007 [1989], S. 228, 236). Damit setzt sich ein Wandel nicht nur bezüglich der Ausbildungsinhalte, sondern auch hinsichtlich der Art der Ausbildungsgestaltung in Gang, der die traditionelle Handhabung von Unterricht hinterfragt und verändert und der nicht nur Lern-, sondern auch Lehrprozesse betrifft (vgl. Drucker, 2003, S. 155; Drucker, 2008, S. 338f).

2.6 Social Entrepreneurship

Gemäss Schumpeter und Drucker hat jedes Unternehmen neben seiner Hauptaufgabe, der Wirtschaftsleistung, eine gesellschaftliche und soziale Verantwortung zu tragen. Die Frage, welche möglichen Auswirkungen das eigene Handeln ausserhalb des eigenen Arbeitsfelds hat, gilt jedoch nicht nur für Unternehmen, sondern für alle Organisationen. So geht es bei der Wahrnehmung der sozialen Verantwortung in erster Linie darum, aktuelle negative Auswirkungen auf die Gesellschaft, die Umwelt, auf Kunden, Arbeitnehmer und sämtliche betroffenen Personen und Dinge grösstmöglich zu limitieren und einem potentiellen zukünftigen Auftreten dieser Effekte im eigenen Interesse zuvorzukommen (vgl. Drucker, 2003, S. 120; Drucker, 2008, S. 201ff). Darüber hinaus kann der Entrepreneur durch seine unternehmerische Tätigkeit einen Beitrag an die und in der Gesellschaft leisten (vgl. Drucker, 2004, S. 53ff). Er fragt sich: „What do I owe [to society]?“ (Drucker, 2008, S. 378). Schumpeter (2006 [1912], S. 129f) bezeichnet dies als die „höheren Ziele“ eines Unternehmens.

Drucker misst „Social Entrepreneurship“ mehr Gewichtung als wissenschaftlichen oder technologischen Erfindungen bei (vgl. Drucker, 2007 [1989], S. 219; Drucker, 2007 [2002], S. 75). Für ihn liegen die zukünftigen Herausforderungen, die einer unternehmerischen Lösung durch Innovation bedürfen, vor allem im sozialen und gesellschaftlichen Bereich (vgl. Drucker, 2003, S. 115; Drucker, 2008, S. VIII). Einen Wirkungsbereich für Social Entrepreneurship sieht Drucker (2007 [2002], S. 75) insbesondere in der Ausbildung: „So perhaps social entrepreneurship is what we need the most [...] in [...] education“.

2.7 Zusammenfassung

Den Theorien und theoretischen Ansätzen von Josef Schumpeter und Peter Drucker wurde in der vorliegenden Arbeit ein gesamtes Kapitel gewidmet. Ziel war jedoch nicht,

Schumpeters und Druckers Wirtschaftstheorien als konzeptionelle Basis heranzuziehen. Vielmehr ging es darum, aus deren Ansätzen zentrale Aussagen abzuleiten, die zum einen als Verständnisgrundlage, zum anderen als inhaltliche Leitlinien im Rahmen dieser Arbeit nutzbar gemacht werden können. Im Folgenden sollen die Kerngedanken aus den einzelnen Unterkapiteln zusammengefasst werden. Sie dienen als Grundlage für die weitere Arbeit.

Aus den Ausführungen in Kapitel 2.1 wurde deutlich, dass die „schöpferische Zerstörung“, mit der Schumpeter den Begriff „*Innovation*“ umschreibt, das Kernelement von Entrepreneurship ist. Die *Durchsetzung neuer Kombinationen* von Produkten und Prozessen führt gemäss Schumpeter zu unternehmerischer Innovation.

Schumpeter unterscheidet den Entrepreneur von einem Geschäftsinhaber bzw. einem Manager, was Gegenstand der Betrachtungen in Kapitel 2.2 ist. Die Person des Entrepreneurs steht dabei im Zentrum der wirtschaftlichen Vorgänge. Dies ist jedoch nicht bestimmten Persönlichkeitseigenschaften geschuldet, sondern seiner Tätigkeit: Durch Neukombinationen bewirkt der Entrepreneur willentlich eine Veränderung der wirtschaftlichen Vorgänge. Dabei handelt er über sein eigenes Interesse hinaus, da er sein Handeln in den Dienst eines Mehrwerts stellt. Die zweite wichtige Kernaussage dieses Kapitels ist, dass Schumpeter Kreativität als zentrales Element unternehmerischen Handelns sieht: Kreativität ist eine Bedingung unternehmerischer Innovation.

Aus Kapitel 2.3 geht hervor, dass Wissen eine Grundlage für unternehmerische Kreativität und Innovationsfähigkeit darstellt. Es genügt jedoch nicht, dass Wissen einfach vorhanden ist und „angehäuft“ wird. Gemäss Drucker braucht Wissen „Management“ - das heisst, es muss zum einen gezielt eingesetzt werden, zum anderen muss es auf die wirtschaftliche Zukunft ausgerichtet sein (nach Druckers Verständnis sind mit dem Begriff „Management“ nicht rückwärtige Optimierungsprozesse gemeint).

Kapitel 2.4 beinhaltet die Entwicklung der Arbeitswelt im Rahmen der Wissensgesellschaft. Dort wird „knowledge work“ zur Grundlage für fachliches Können. Drucker sieht in dieser Entwicklung eine Veränderung in der Art und Weise, wie Berufsfähigkeit erworben wird. Auswirkungen hat dies vor allem auf die Berufsausbildung, in der fachliches Können im Zentrum steht.

In Kapitel 2.5 wird deutlich, dass Drucker der Berufsausbildung in ihrer bestehenden Form kritisch gegenübersteht. Er plädiert daher für deren Aufwertung und Modernisierung durch Entrepreneurship Education. Die Berufsausbildung soll Jugendliche durch Wissen und fachliches Können adäquat auf den Arbeitsmarkt im Allgemeinen (und nicht auf einen Beruf im Besonderen) vorbereiten und sie dazu befähigen, zu lernen, Wissen anzuwenden und Innovation hervorzubringen.

In Kapitel 2.6 kommt zum Ausdruck, dass unternehmerisches Handeln aus der Sicht beider Ökonomen nicht die Gewinnmaximierung zum Ziel hat, sondern dass der Entrepreneur eine Verantwortung gegenüber der Gesellschaft wahrzunehmen hat. Den Grundgedanken Schumpeters, dass ein Entrepreneur sein Wirtschaften stets in den Dienst eines Mehrwerts stellen sollte (vgl. Kapitel 2.2), greift Drucker auf: Er misst dem Hervorbringen von Innovation im sozialen und gesellschaftlichen Bereich eine grössere Bedeutung zu als dem „wirtschaftlichen“ Entrepreneurship.

3 Begriffsklärung

In diesem Kapitel wird die Klärung der zentralen Begriffe dieser Arbeit vorgenommen. Damit soll eine Verständnisgrundlage für den Gebrauch der Bezeichnungen Entrepreneurship und Entrepreneurship Education geschaffen werden.

3.1 Entrepreneurship - Definition und Bedeutung im Kontext dieser Arbeit

So heterogen die bestehenden Definitionen für Entrepreneurship sind, so einig ist sich seit mindestens 30 Jahren eine grösser werdende Anzahl von Forschenden darüber, dass bislang keine allgemeingültige Definition von Entrepreneurship existiert (vgl. Bygrave, 1989, S. 14; Davidsson, 2004, S. 1ff; Gibb, 2002, S. 235f; Klein, 2008, S. 175; Lans & Gulikers, 2010, S. 54) und dass alle vorhandenen Definitionen vor allem zu Ambivalenzen, Tautologien und Verwirrung beitragen (vgl. Bruyat & Julien, 2001, S. 171; Drucker, 2003, S. 55) - im deutschsprachigen Raum zudem aufgrund einer bestehenden Übersetzungs- und damit einhergehenden Bedeutungsproblematik (vgl. Faltin & Ripsas, 2011, S. 5). Unterschiedlich ist auch der Referenzrahmen der Definitionen. Während sich bestimmte Definitionen auf die Person oder das Konzept Entrepreneurship fokussieren, steht bei anderen Definitionen das Resultat von Entrepreneurship im Vordergrund, z. B. das gegründete Unternehmen (vgl. Frese, 2009, S. 436f).

Auch in offiziellen Dokumenten auf EU-Ebene finden sich verschiedene Definitionen. Während sich die Europäische Kommission und EURYDICE mehr oder weniger konsequent an eine Definition von Entrepreneurship als „key competence“ halten¹², bringt die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) seit 1997 in fast jedem Dokument, das neu veröffentlicht wird, eine andere Definition hervor (vgl. Ahmad & Seymour, 2008, S. 5). In ihrer letzten Publikation ist folgende Definition zu finden: „Entrepreneurs are those persons (business owners) who seek to generate value, through the creation or expansion of economic activity, by identifying and exploiting new products, processes or markets“ (OECD, 2014, S. 18).

Eine breitere Übersicht über die Vielzahl der existierenden Definitionen sowie die historischen Herleitungen des Begriffs „Entrepreneurship“ und dessen Bedeutung findet sich unter anderem bei Ahmad und Seymour (2008), Birkenbach (2009), Davidsson (2004),

¹²„Individual’s ability to turn ideas into action. It includes creativity, innovation and risk taking, as well as the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives“ (EURYDICE, 2012).

Fueglistaller, Müller, Müller und Voléry (2012), Jacobsen (2006), Landström (2005), Urwyler (2006) und R. Weber (2012). In der neueren Entrepreneurship-Forschung ist der Begriff „Entrepreneurship“ bislang jedoch kaum theoriegeleitet definiert worden (vgl. Faltin & Ripsas, 2011, S. 6).

In der Regel warten Forscher in den neuesten Veröffentlichungen nicht mit einer neuen, eigenen Definition auf, sondern nehmen entweder Bezug auf bereits vorhandene Definitionen oder übernehmen diese. Dabei hat sich in den letzten drei Jahren die Definition von Shane und Venkataraman (2000, S. 117) etabliert, die mit überdurchschnittlicher Häufigkeit in der Literatur zitiert wird. Sie definieren Entrepreneurship wie folgt: „entrepreneurship is concerned with the discovery and exploitation of profitable opportunities“. Beliebte scheint diese Definition unter anderem deswegen, da sie auf einen der wenigen verbreiteten Ansätze Bezug nimmt. Nicht unkritisch ist dabei jedoch anzumerken, dass sie die Schwachpunkte des darunterliegenden Konzepts mitträgt (vgl. hierzu Kapitel 4.3).

An dieser Stelle soll nicht noch eine weitere Definition für Entrepreneurship zu den bereits existierenden hinzugefügt, sondern lediglich aufgezeigt werden, an welcher Bedeutung von Entrepreneurship sich diese Arbeit orientiert. Die theoretische Grundlage stellen die Arbeiten von Joseph Schumpeter und Peter Drucker dar (vgl. Kapitel 2).

Bei der Definition von Entrepreneurship wird oft in einem engeren betriebswirtschaftlichen Kontext gedacht: an das Gründen und Führen bzw. Managen einer eigenen Firma. Fasst man die Bedeutung von Entrepreneurship jedoch weiter, löst sich Entrepreneurship auf zweierlei Weise aus diesem eng gesteckten definitorischen Rahmen. Auf der einen Seite muss ein Entrepreneur gemäss Drucker (2006 [1985], S. 25) nicht zwangsläufig der Gründer und Inhaber/Manager eines eigenen Unternehmens sein, sondern er befindet sich oft in einer abhängigen Beschäftigung, in der er sich „entrepreneurially“ verhält, d. h. Innovation hervorbringt. Seit der Jahrtausendwende wurde in der Literatur auf Entrepreneurship im Rahmen einer Anstellung stärker Bezug genommen. Dies brachte Definitionen wie „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling, 2002), „Arbeitskraftunternehmer“ (Voss & Egbringhoff, 2004) und „Self-Entrepreneur“ (Gonon, 2008) hervor. Stark in die Kritik geraten, da ihm Neoliberalismus und Ausbeutung durch die „Entgrenzung von Arbeit und ‚Leben‘“ und die „Verwertung des ‚ganzen‘ Individuums im Arbeitsprozess“ (Euteneuer, 2011, S. 21) vorgeworfen wurde, erlebte das Konzept unter der Bezeichnung „corporate entrepreneurship“ (Lomberg, 2010) in den letzten Jahren ein Revival und wird heute mit ökonomisch kreativer und innovativer Arbeit in flachen Hierarchiestrukturen eher positiv konnotiert. Entrepreneuriales Verhalten bezieht sich zudem nicht ausschliesslich auf eine Person, die in einem unternehmerischen Umfeld agiert, sondern betrifft auch Angehörige verschiedener Berufsgruppen, die sich „unternehmerisch“ verhalten können (vgl. Gibb, 2002, S. 234).

Für Drucker (2006 [1985], S. 34) ist zudem ein Merkmal erfolgreicher Entrepreneure, dass sie einen Mehrwert schaffen und einen Beitrag an die Gesellschaft leisten (vgl. hierzu

Kapitel 2.6). Der Entrepreneur übernimmt Verantwortung für sein Handeln (vgl. Röpke, 2002, S. 171) und schafft einen Mehrwert, der nicht nur für die Wirtschaft, sondern auch für das gesellschaftliche Wohl entscheidend ist (vgl. Carayannis & Gonzalez, 2003, S. 588; Sarasvathy & Venkataraman, 2011, S. 122; Smilor, 1997, S. 345). Dazu gehören auch ethische Belange wie Ressourcenverbrauch und Nachhaltigkeit (vgl. Gelbmann & Vorbach, 2007, S. 97; Rickards, 2003, S. 1097).

Entrepreneurship kommt darüber hinaus nicht nur im Business-Kontext vor und wird dort praktiziert, sondern in vielen anderen Disziplinen, z. B. in der Kunst (vgl. Fillis & Rentschler, 2010, S. 68). Entrepreneurship lässt sich demnach als generelles bzw. ganzheitliches Phänomen fassen, das über das Gründen eines Unternehmens hinausgeht (vgl. Frese, 2009, S. 437). Gemäss Drucker (2006 [1985], S. 16, 27) ist Entrepreneurship nicht „per se“ ein ökonomisches Ereignis und beschränkt sich somit auch nicht darauf.

In dieser Arbeit wird auf das weiter gefasste Verständnis von Entrepreneurship Bezug genommen: Das Ziel von Entrepreneurship ist das Hervorbringen von Innovation durch unternehmerische Mittel in unterschiedlichen Kontexten, nicht (nur) das Gründen einer eigenen Firma bzw. eines eigenen Startups.

3.2 Entrepreneurship Education - Definition und Bedeutung im Kontext dieser Arbeit

Entrepreneurship Education ist ein noch jüngerer Fachbereich als Entrepreneurship. Es existiert auch hier ein sehr heterogenes Feld an Definitionen, aber es haben sich noch keine bestimmten Definitionen etabliert oder Fronten zwischen konträren Definitionen gebildet.

Nach der Jahrtausendwende warf die Lern- bzw. Lehrbarkeit von Entrepreneurship Fragen auf (u. a. bei Gibb, 2002; Katz, 2007; Kuratko, 2003; Remmele, 2007) und war prominenter Diskussionsgegenstand, bedingt dadurch, dass Entrepreneurship noch bis zu diesem Zeitpunkt primär mit Persönlichkeitseigenschaften in Verbindung gebracht wurde (vgl. Kapitel 4.3) und diese als angeboren und somit als nicht erlernbar galten. Mit der Abkehr vom „Traits“-Ansatz verwies man in der Literatur ab 2010 betont auf die Tatsache, dass eine Lehr- und Lernbarkeit gegeben sei (u. a. bei Arasti et al., 2012; Blenker & Christensen, 2010; Middleton & Donnellon, 2014). In den neuesten Veröffentlichungen wird das Thema inzwischen nicht mehr erwähnt und als gegeben vorausgesetzt. Trotzdem existiert nach wie vor vereinzelt neuere Literatur, in der die Lernbarkeit von Entrepreneurship angezweifelt wird, in der Regel mit dem Argument der „Unternehmerpersönlichkeit“ bzw. des „Unternehmergens“ (so zu finden z. B. bei Schulte, 2012). Die Erlernbarkeit von Entrepreneurship wurde bereits von Drucker (2006 [1985], S. VIIIf)

vorausgesetzt. Seine entsprechende Aussage wurde allerdings oft falsch zitiert¹³, daher soll mit dieser Zitation die richtige Version festgehalten werden:

„Innovation and entrepreneurship [are] powerful tasks that can be organized [...] and [are] systematic work. [...] Innovation is the specific tool for entrepreneurs [...] It is capable of being presented as a discipline, capable of being learned, capable of being practiced. [...] Entrepreneurship is neither a science nor an art. It is a practice. It has a knowledge base [...]. But everyone who can face up to decision making can learn to be an entrepreneur and behave entrepreneurially.“ (Drucker, 2006 [1985], S. VIIIf, 19, 26)

Als übergeordnete Ziele von Entrepreneurship Education werden heute in der Regel gesellschaftliche und ökonomische Gründe genannt. Hauptanliegen eines Grossteils der bestehenden Kurse in Entrepreneurship Education ist die Förderung eines „Machbarkeitsempfinden[s]“ und einer „Wünschbarkeit“ in Bezug auf eine tatsächliche spätere Gründung eines eigenen Unternehmens sowie die damit verbundenen Tätigkeiten (vgl. Hekman, 2012, S. 193; Jung, 2012, S. 17; Katz, 2007, S. 226). Die Inhalte dieser Entrepreneurship Education sind betriebswirtschaftlich orientiert und auf die Bedürfnisse von KMU zugeschnitten; die Gründung eines Startups wird konkret durch einen Businessplan vorbereitet (vgl. Katz, 2007, S. 213). Die deutlich weniger häufig vertretene Entrepreneurship Education mit einer eher gesellschaftlichen oder arbeitsmarktlichen Orientierung fokussiert primär auf die Vermittlung von unternehmerischen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Grundhaltungen, die junge Menschen auf dem heutigen Arbeitsmarkt brauchen. Hier geht es vor allem um verschiedene mögliche Karrierewege, weniger um die Gründung eines eigenen Startups. Entrepreneurship Education mit eher gesellschaftlicher bzw. arbeitsmarktlicher Orientierung muss nicht zwangsläufig auf eine Selbstständigkeit hinauslaufen (vgl. von Graevenitz, Harhoff & Weber, 2010, S. 91; Jung, 2012, S. 17; Winkler, 2013, S. 70).

Obwohl mehr oder weniger eine einheitliche Meinung zu dieser Grobkategorisierung besteht, gibt es in Forschung und Praxis nach wie vor ein sehr heterogenes Feld in Bezug auf die Fragen, wie, mit welchen Inhalten und mit welchen Ergebnissen Entrepreneurship Education unterrichtet werden soll (vgl. Arasti et al., 2012, S. 2). Somit wird auch hier wie in Kapitel 3.1 bei der Findung der Arbeitsdefinition auf die Theorie von Joseph Schumpeter und Peter Drucker Bezug genommen werden (vgl. Kapitel 2).

¹³Beispielsweise bei S. Müller (2008, S. 129): „The entrepreneurial mystique? It’s not magic, it’s not mysterious, and it has nothing to do with the genes. It’s a discipline. And, like any discipline, it can be learned“. Die Zitation findet sich so oder ähnlich u. a. bei Gladbach und Sassmannshausen (2011, S. 1122), Lange, Marram, Jawahar, Yong und Bygrave (2011, S. 210f), Kuratko (2004, S. 6), Moog (2005, S. 9), R. Weber (2012, S. 10). In der Regel wird Peter Drucker ohne konkrete Literaturangabe zitiert, oder es zitieren sich die Autoren gegenseitig.

Schumpeter (2006 [1912], S. 177) und Drucker (1983, S. 4) sehen im Generieren von Innovation die Kernaufgabe und Grundlage unternehmerischen Handelns. Das Ziel von Entrepreneurship Education ist demzufolge das *Erlernen der Fähigkeit, Innovation und ökonomische Kreativität durch unternehmerisches Denken und Handeln hervorzubringen*. Obwohl Innovationstraining im Rahmen von Entrepreneurship Education bislang unberücksichtigt geblieben zu sein scheint, ist in den letzten Jahren vereinzelt Literatur erschienen, in der die Wichtigkeit von Innovativität und ökonomischer Kreativität im Rahmen von Entrepreneurship betont wird. Gebert (2002, S. 20) sieht die „Freisetzung und Durchsetzung von Innovationen“ als „die neuen Kernkompetenzen eines jeden Unternehmers“. Gemäss Clapham (2003, S. 366) sind für Unternehmen die Entwicklung und Implementierung von neuen Ideen sowie kreatives Denken relevant, um global wettbewerbsfähig zu bleiben - Innovativität gilt somit auch für Corporate Entrepreneurs. Am deutlichsten findet sich die Bezugnahme auf Innovationstraining im Rahmen von Entrepreneurship Education bei den Autoren Draycott, Rae und Vause (2011, 676) sowie Kirchner und Loerwald (2014b, S. 19). Letztere konstatieren: „Entrepreneurship Education umfasst [...] alle Bildungsprozesse, die unternehmerische Kreativität, Innovationsfähigkeit [...] fördern“ und „entrepreneurship is one highly developed form of activity but [...] innovation on the part of the student is the real end product of the pedagogy“.

Auch wenn das Thema Innovation und ökonomische Kreativität in der Literatur präsent ist, hat es dennoch bislang kaum Eingang in die Praxis von Entrepreneurship Education gefunden (vgl. Colangelo, Assouline, Croft, Baldus & Ihrig, 2003, S. 282).

Deutlicher als bei Entrepreneurship wird bei Entrepreneurship Education ein breiter gefasster Ansatz diskutiert. Wie eingangs erwähnt findet vermehrt eine Entrepreneurship Education Verbreitung, die sich nicht ausschliesslich als Gründungsförderung versteht. Der Grund mag die Erkenntnis sein, dass ein blosses „Mehr“ an Entrepreneuren nicht automatisch zu den gewünschten Entwicklungen für Arbeitsmarkt und Wohlfahrt führt und dass „entrepreneurially minded“ Jugendliche, die sich gegen eine Selbstständigkeit entscheiden, dennoch für Unternehmen einen grossen Wert besitzen und wichtige Funktionen erfüllen können (vgl. R. Weber, 2012, S. 324f; S. Weber, 2013, S. 241). Dass Entrepreneurship Education nicht als reine Gründungsförderung verstanden wird, findet zumindest in der Literatur Verbreitung (z. B. bei Draycott et al., 2011, S. 676; Rae, 2010, S. 599; R. Weber, 2012, S. 6f). Entrepreneurship Education wird vermehrt zur Entwicklung von beruflichen Fähigkeiten herangezogen, insbesondere für Corporate Entrepreneurship (vgl. Lans & Gulikers, 2010, S. 64). Das bedeutet, dass Entrepreneurship Education Jugendliche generell auf den Arbeitsmarkt und einen beruflichen Werdegang vorbereiten soll, egal ob sie später selbstständig oder abhängig beschäftigt sind (vgl. Hartmann, 2010, S.112f; R. Weber, 2012, S. 6f). C. Jones und Penaluna (2013, S. 804f) schlagen in diesem Zusammenhang eine begriffliche Trennung vor. Sie unterscheiden Enterprise Education von Entrepreneurship Education. Enterprise Education bedeutet demnach „equipping students with an enhanced capacity to generate ideas and

the skills to make them happen“, wohingegen Entrepreneurship Education verstanden wird als „equipping students with the additional knowledge, attributes and capabilities required to apply these abilities in the context of setting up a new venture or business“¹⁴.

Die Diskussion um einen breiter gefassten Ansatz hat dazu geführt, dass rein gründungsbezogene Entrepreneurship Education auch historisch anders verankert wird. Rae (2010, S. 592) spricht von einem „old entrepreneurship“, das eher US-amerikanisch dominiert ist und auf dem Grundgedanken des Kapitalismus aufbaut. Dieses Bild gerät in ein Spannungsverhältnis mit den dynamischen kulturellen und ökonomischen Veränderungen in Europa, was zu einer neuen Konzeption von Entrepreneurship führt. Auch verändert sich in diesem Zusammenhang das Aufgaben- und Betätigungsfeld von Entrepreneuren, das S. Weber (2013, S. 241) z. B. beim demografischen und klimatischen Wandel, bei gesellschaftlichen Herausforderungen sowie auch „alltäglichen Anforderungen“ an verschiedene Erwerbsgruppen sieht. Entsprechend dieser Entwicklung muss auch eine Entrepreneurship Education neu gestaltet werden. Im nachfolgenden Kapitel wird detaillierter darauf eingegangen.

Obwohl Entrepreneurship Education das Wort „Education“¹⁵ enthält, wird der *pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche* Aspekt von Entrepreneurship Education bislang vernachlässigt. Zwar besteht ein Trend, „relevante pädagogische Perspektiven und Wissensbestände mit in die entsprechenden Analysen und Konstruktionen“ in der Entrepreneurship Education einzubeziehen, doch da bislang überwiegend mit „ökonomischen Instrumenten“ operiert wurde, ist eine pädagogische Herangehensweise an Entrepreneurship Education unerlässlich (S. Weber, 2013, S. 241).

Diejenigen didaktischen Methoden, die bislang hauptsächlich für Entrepreneurship Education herangezogen werden, scheinen nicht zielführend zu sein. Draycott et al. (2011, 687) kritisieren beispielsweise, dass Entrepreneurship Education zum gegenwärtigen Zeitpunkt vor allem aus repetitiven Inhalten bestehe (so z. B. aus der Teilnahme an Pitches und Businessplan-Wettbewerben), aber dem Lernenden eher Déjà-vus als Lernfortschritte biete. Lepoutre, van den Berghe, Tilleuil und Crijs (2010, S. 4) folgern daraus, dass Jugendliche die Kursinhalte als irrelevant ansehen bzw. einmal gelernt, diese zum Zeitpunkt der Entscheidung für oder gegen eine Selbstständigkeit wieder vergessen haben. Ein weiterer in der Entrepreneurship Education oft verwendeter Lernvorgang ist das Imitationslernen. „Meeting ‚real‘ entrepreneurs“ (Voléry & Müller, 2006, S. 6) ist ein gängiger Teil von Entrepreneurship-Kursen (siehe z. B. auch bei Blenker & Christensen, 2010, S. 44; Tracey & Phillips, 2007, S. 268), bei dem es mehrheitlich darum geht, vom und durch den Erfolg anderer zu lernen (vgl. Fiet, 2001, S. 7). Diese pädagogische

¹⁴Die Autorin dieser Arbeit versteht die Definition im genau umgekehrten Sinne. Hier zeigt sich am „lebenden Beispiel“, dass das Feld noch weit von einer Einigung entfernt ist.

¹⁵Education kann im weiteren Sinne mit Bildung, Erziehung, Unterricht, Ausbildung übersetzt werden.

Massnahme steht bei einigen Autoren jedoch in der Kritik. Negativ beurteilt wird, dass es sich zumeist um eine reine Darbietung von Anekdoten handelt, die nicht didaktisch eingebettet sind (vgl. Blenker & Christensen, 2010, S. 44f; Gibb, 2002, S. 240). So ist es zum einen dem Lernenden selbst überlassen, sich die für ihn wichtigen Informationen herauszufiltern und einen Transfer zum eigenen Fall herzustellen (vgl. Carayannis & Gonzalez, 2003, S. 592) - dies kann dazu führen, dass fehlleitende oder unwichtige Informationen gelernt werden (vgl. Fiet, 2001, S. 9). Zum anderen sind die dargebotenen Gründungsgeschichten nicht immer korrekt; bewusst oder unbewusst werden sie im Nachhinein korrigiert oder in einen falschen kausalen Zusammenhang gebracht (vgl. Blenker & Christensen, 2010, S. 45f). Und Fiet (2001, S. 8) fragt hierzu zugespitzt: „Why would students want to know about what entrepreneurs do, if ordinarily they fail to survive five years?“

Lernen und Wissen haben eine grundlegende Bedeutung für Entrepreneurship (vgl. Rae, 2005, S. 324):

„Lernen, Wissen und Innovation sind systematisch aufeinander bezogene Größen. Individuelles Lernen generiert neues individuelles Wissen. Wird dieses Wissen zwischen verschiedenen Personen ausgetauscht, kann vorhandenes Wissen mit neuem Wissen kombiniert werden. Interpretiert man Innovation als Neu-Kombination von Wissen, so ist der Brückenschlag vom ‚Lernen‘ zur ‚Innovation‘ im Prinzip nachvollziehbar.“ (Gebert, 2002, S. 227)¹⁶

Lernen führt also zu Innovation, dem von Schumpeter und Drucker erklärten Ziel von Entrepreneurship. Somit stellt Lernen die entscheidende Komponente dar, die Innovation erst ermöglicht (vgl. hierzu ausführlicher Kapitel 6.3.7). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass bei Entrepreneurship Education bislang zu sehr auf die bloße Vermittlung von Inhalten fokussiert wurde (in den obenstehenden Beispielen beschrieben), nicht aber Lernprozesse ins Zentrum gestellt wurden. Der Fokus auf Lernen, flexibles Wissen und Lernprozesse hat noch einen weiteren entscheidenden Vorteil. Er ermöglicht lebenslanges Lernen, ein Merkmal der „entrepreneurial society“ (vgl. Drucker, 2006 [1985], S. 260, 264). Im Rahmen dieser Arbeit wird daher auf pädagogisch und lernpsychologisch untermauertes, prozedurales Lernen fokussiert, wann immer es um „Education“ in Entrepreneurship Education geht. In den folgenden Kapiteln wird dieses Thema vertiefend behandelt.

¹⁶Vgl. zur Lernbarkeit von Innovation auch Drucker (2006 [1985], S. 170).

4 Stand der Forschung

4.1 Stand der Forschung zu Entrepreneurship

Obwohl Entrepreneurship in der Praxis eine weite Verbreitung und einen hohen Bekanntheitsgrad erfährt, bleibt das noch junge Fachgebiet vor allem im europäischen Raum weitestgehend unterforscht. Die allgemeine Entwicklung und der aktuelle Stand der Forschung sind, da überschaubar, bereits relativ gut abgebildet. Ein umfassender Überblick über die Entrepreneurship-Forschung ab den 1970/80er Jahren findet sich bei Acs (2010), Jacobsen (2006), M. V. Jones, Coviello und Tang (2011), Landström (2005), S. Müller (2008), Neergaard und Ulhoi (2007) und Sassmannshausen (2012). Dieser wird ebenfalls in über vierzig Fachzeitschriften dokumentiert, darunter beispielsweise Entrepreneurship Theory and Practice, Entrepreneurship Research Journal, Journal of Small Business Management oder Journal of Business Venturing¹⁷, die auch für diese Arbeit herangezogen wurden. Anzumerken ist hierbei allerdings, dass der thematische Schwerpunkt dieser Journals bei den Themen Management, KMU und Business und weniger bei Entrepreneurship liegt, so wie es in der vorliegenden Arbeit verstanden wird. An dieser Stelle soll daher auf eine weitere generelle Forschungsübersicht verzichtet werden. Stattdessen wird auf die im Rahmen dieser Arbeit wichtigen Aspekte der Entrepreneurship-Forschung fokussiert.

Heterogenität ist ein allgegenwärtiges Problem der Entrepreneurship-Forschung. Entrepreneurship ist zu einem breiten Label geworden, unter dem sich eine bruchstückhafte und teils widersprüchliche Mischung an Forschung angesiedelt hat (vgl. Bruyat & Julien, 2001, S. 165; M. V. Jones et al., 2011, S. 632; Sarasvathy & Venkataraman, 2011, S. 127; Shane & Venkataraman, 2000, S. 217). Bislang haben sich in der Entrepreneurship-Forschung vor allem zwei Forschungsbereiche herauskristallisiert: der Gründungsprozess

¹⁷Hisrich (2005, S. 74f) gibt eine umfassende Übersicht über Entrepreneurship Journals: „The core entrepreneurship journals, which are also included in the Science Citation Index, are: Entrepreneurship Theory and Practice, Journal of Business Venturing, Journal of Small Business Management and Small Business Economics. The list of other journals include: Academy of Entrepreneurship Journal, Enterprise and Innovation. Management Studies, Entrepreneurial Executive, Journal of Small Business and Enterprise Development, Entrepreneurship Development Review, Entrepreneurship and Regional Development, International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research, and the International Small Business Journal to mention just a few examples. For an extended list, see: <http://www.slu.edu/E-web>. [...] Within the European setting the most important Journals covering entrepreneurship and small business research are: Journal of Small Business and Enterprise Development (since 1997), Entrepreneurship and Regional Development (since 1989), International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research (since 1995), International Small Business Journals (since 1982), Piccola Impresa (since 1987), and Small Business Economics (since 1989).“

und dessen Funktionen und Bedingungen sowie die Charakterisierung des Entrepreneurs als Individuum (vgl. A. C. Cooper, 1993, S. 243; Cope, 2005, S. 373; Fillis & Rentschler, 2010, S. 54; Harrison & Leitch, 2005, S. 353; Shane & Venkataraman, 2000, S. 217, vgl. zudem ausführlicher das nachfolgende Kapitel 4.3). Doch trotz deutlich zunehmender Forschungsaktivitäten und entsprechender Veröffentlichungen scheint Entrepreneurship als Fachdisziplin keine vollständige akademische Anerkennung zu finden (vgl. Fiet, 2001, S. 4; Harrison & Leitch, 2005, S. 353). Als Erklärung nennen Harrison und Leitch (2005, S. 353) das, was sie als „failure“ of entrepreneurship research“ bezeichnen: die bislang bestehende Unfähigkeit, eine vollwertige Theorie zu entwickeln und theoriegeleitete Forschung zu praktizieren.

Begründet mag eine mangelhafte bzw. fehlende theoretische Untermauerung zum einen dadurch sein, dass die bisherige Entrepreneurship-Forschung vor allem durch praxisgeleitete, primär „ad hoc“ (Harrison & Leitch, 2005, S. 353) vollzogene Empirie dominiert wurde - dies spiegelt sich in den teilweise ungenügend theoretisch abgestützten Studien und Forschungsprojekten zu Entrepreneurship Education wider. Zum anderen wurde das Gewicht auf eine Deskription von Entrepreneurship gelegt bzw. generell stark auf Entrepreneurship als „Phänomen“ fokussiert (vgl. Fiet, 2001, S. 2; M. V. Jones et al., 2011, S. 632). So haben beispielsweise 22 Prozent der in Europa erschienenen Forschungsartikel keine theoretische Grundlage bzw. kopieren diese von anderen Artikeln (47 Prozent) (vgl. Hisrich, 2005, S. 81). Gemäss Cornelius, Landström und Persson (2006, S. 376) ist diese bisherige Entwicklung jedoch typisch für ein junges, entstehendes Forschungsfeld. Der Fokus liegt zuerst auf dem Forschungsgegenstand an sich, für den ein Grundverständnis und anwendbares Wissen gesucht wird. Dann erst wird der Zugang durch die Entwicklung von Theorien, Methoden und konzeptionellen Vorgehensweisen gesucht.

Der Entwicklungsgang von Entrepreneurship als Forschungsfeld, der in Cornelius et al. (2006, S. 375, 380f) ausführlicher dargestellt wird, bewegt sich von einem Nischendasein im Fachbereich Management der Betriebswirtschaftswissenschaften bis hin zu einer eigenen Disziplin, die seit den 1970er Jahren ihren Platz in den Sozialwissenschaften (insbesondere Erziehungswissenschaften, Soziologie, Politik und (Sozial-)Psychologie) findet (vgl. hierzu auch Rosa, 2013, S. 37). Mit Disziplinen wie beispielsweise der Wirtschaftspsychologie und der Arbeits- und Organisationspsychologie kombiniert die Psychologie die ökonomischen Aspekte des Themas Entrepreneurship mit dem Teil, der bis dato noch nicht vollständig fassbar scheint und die Entrepreneurship-Forschung seit den 1970er Jahren beschäftigt: dem Menschen als Verursacher und Betroffenen des wirtschaftlichen Geschehens (vgl. Wiswede, 2006, S. 23). Auch Drucker (2006 [1985], S. 14) sah bereits die kulturellen und psychologischen Elemente, die in Entrepreneurship enthalten waren. Federführend ist hierbei Michael Frese, der in seinen Veröffentlichungen propagiert, dass für ein Verständnis von Entrepreneurship und für eine Theoriebildung auf die Psychologie zurückgegriffen werden sollte, z. B. Frese (2009). Frese ist ebenfalls Mitherausgeber des im Jahr 2007 erschienenen Bands „The Psychology of Entrepreneurship“ (Baum,

2007), der aber bis dato die einzige grössere Veröffentlichung zum Thema Psychologie und Entrepreneurship geblieben ist.

Seit der Jahrtausendwende lässt sich zudem ein gewisser Trend beobachten: die Anwendung von Methoden und Strukturen aus der Kognitionspsychologie und ein damit vor allem in den letzten Jahren einhergehender Fokus der Forschung auf Prozessmodellen, Kreativität und Innovation (vgl. Cornelius et al., 2006, S. 376; Gaglio & Winter, 2009, S. 306; Katz & Shepherd, 2003, S. 4; Krueger, 2007, S. 123). Dabei wenden sich jedoch vor allem Forschende aus den verschiedenen Disziplinen dem Thema Entrepreneurship unter neuen Gesichtspunkten zu und nicht umgekehrt. In der Entrepreneurship-Forschung selbst wurde bislang überwiegend die Psychologie für die Erklärung von beispielsweise Unternehmer-Persönlichkeitseigenschaften und für Intentionsmodelle (vgl. beides Kapitel 4.3) herangezogen.

Unternehmerische Innovation und ökonomische Kreativität als zentrale Aspekte von Entrepreneurship finden bis dato dennoch keinen umfassenden Eingang in die Entrepreneurship-Forschung (vgl. Fillis & Rentschler, 2010, S. 51). Innovation wird im Rahmen von Entrepreneurship primär als Innovationsmanagement verstanden, was zahlreiche Veröffentlichungen zu diesem Thema belegen (z. B. G. Bergmann & Daub, 2008; Hauschildt & Salomo, 2011; Nov & Jones, 2006; Perl, 2007; Steiner, 2007).

Der Grund, warum eine grosse Anzahl an Publikationen und Forschungsaktivitäten nach wie vor primär das Gründen und Betreiben eines Startups oder Unternehmens zum Inhalt hat und nicht Innovationsprozesse an sich, liegt im Fokus auf der „bright idea“ und der Vermarktung des Endprodukts (vgl. Drucker, 2006 [1985], S. 132; Fillis & Rentschler, 2010, S. 54; Mensel, 2004, S. 34f; Rickards, 2003, S. 1095). Der umfassende Zusammenhang zwischen Innovation, Kreativität und Entrepreneurship stellt nach wie vor eine Forschungslücke dar (vgl. Matthews, 2007, S. 2).

Einige wenige Autoren bemühen sich, diese zu füllen, indem sie dem Desiderat nach einer umfassenderen Betrachtungsweise von Innovationsprozessen im Entrepreneurship mit komplexeren multidimensionalen Modellen begegnen (vgl. Rickards, 2003, S. 1095). Die wenigsten weisen jedoch eine theoretische Basis auf (vgl. Moroz & Hindle, 2011, S. 4).

Ein weiterer Trend der Entrepreneurship-Forschung zeigt sich im Themenfeld „Social Entrepreneurship“ (vgl. hierzu Kapitel 2.6). Zu diesem Fachgebiet, das erst seit einigen Jahren in der breiten Öffentlichkeit und in der Forschung als Teilgebiet von Entrepreneurship wahrgenommen wird, existieren primär praxisbezogene Fachliteratur (z. B. Berg, 2010; Hackenberg & Empter, 2011), die gerade in den letzten Jahren vermehrt erschienen ist, sowie ein paar wenige Forschungsartikel (z. B. Brock & Steiner, 2009; Datta & Gailey, 2012; Kickul, Griffiths & Bacq, 2010; Tracey & Phillips, 2007; Winkler & Schulman, 2012). Im Education Resources Information Center (ERIC) gibt es unter

dem Suchbegriff „Social Entrepreneurship“ gerade einmal 365 „peer reviewed“ Artikel¹⁸. Zudem mangelt es der kargen Forschungslandschaft sowohl an Theorie als auch an Empirie (vgl. Brock & Steiner, 2009, S. 19).

4.2 Stand der Forschung zu Entrepreneurship Education

Entrepreneurship Education scheint sich in den letzten Jahren zu einer Modeerscheinung entwickelt zu haben. Beinahe jede ausbildende Institution bietet selbstständig oder im Rahmen eines entsprechenden Programms Zusatzunterricht, Arbeitsgruppen, Förderkurse, Startup-Wettbewerbe und Ähnliches an, das sich im weitesten Sinne mit Entrepreneurship in Verbindung bringen lässt. Diese inflationär wirkende Handhabung hat nicht nur zu teils fraglicher Qualität geführt, sondern auch zu einer einseitigen Praxisdominanz. Da Entrepreneurship Education ihre Verbreitung ungleich schneller in der Praxis als in der Forschung gefunden hat, hinterlässt das derzeitige Forschungsfeld den Eindruck, sich lediglich den Entwicklungen in der Praxis „hinterherbeeilt“ zu haben (vgl. Winkler, 2013, S. 84). Das Resultat zeigt, dass die Forschung im Bereich Entrepreneurship Education primär damit beschäftigt war und ist, in der Praxis entstandene Projekte nachträglich empirisch zu validieren. So stehen die Frage nach pädagogischen Aspekten (z. B. bei Arasti et al., 2012; Fiet, 2001; Gladbach & Sassmannshausen, 2011; Pribadi, 2005), Effekte von Entrepreneurship Education und deren Überprüfung (z. B. bei Fayolle & Degeorge, 2006; von Graevenitz et al., 2010; Lepoutre et al., 2010; Oosterbeek, van Praag & Ijsselstein, 2010; Souitaris, Zerbini & Al-Laham, 2007; Voléry & Müller, 2006; R. Weber, 2012) und insbesondere die „richtigen“ Inhalte von Entrepreneurship Education im Vordergrund.

Auffällig ist, dass sich ein Grossteil der Forschungsliteratur auf die Entrepreneurship Education der Tertiärstufe bezieht, während die Sekundarstufe II, und dort speziell die Berufsbildung, wenig Beachtung findet (vgl. Draycott et al., 2011, S. 674; Järvi, 2012, S. 366). Sicherlich liegt eine der Ursachen darin, dass die Berufsbildung ein mehrheitlich europäisches Phänomen und besonders stark im deutschsprachigen Raum verankert ist. Dementsprechend ist sie nur für einen kleinen Teil aller Forschenden im Bereich Entrepreneurship Education interessant. Grundsätzlich ist gerade die Gründungsförderung als Teil der Entrepreneurship Education ein hochschuldominiertes Thema.

Ein guter Überblick zum aktuellen Stand der Forschung ist bei Winkler (2013, S. 70) nachzulesen. Er wiederum zitiert neun Autoren zwischen 2001 und 2013, die eine umfassende Literaturübersicht bieten. Da dieses Feld bereits gut abgedeckt ist, soll diesem Feld an dieser Stelle nicht noch eine weitere generelle Übersicht hinzugefügt, sondern auf die für diese Arbeit relevanten Aspekte der Forschung im Bereich Entrepreneurship

¹⁸Suchanfrage vom 07.04.2015.

Education fokussiert werden. Im Folgenden wird eine Übersicht über die Ansätze für Entrepreneurship Education gegeben, die am weitesten verbreitet sind.

4.3 Übersicht theoretischer Ansätze für Entrepreneurship Education

Wie aufgezeigt werden konnte, ist Gegenstand einer anhaltenden Diskussion, was im Rahmen einer Entrepreneurship Education unterrichtet und wie Entrepreneurship in einem Ausbildungskontext gefördert werden soll (vgl. Gibb, 2002, S. 241). Beim Versuch, eindeutige Erklärungsmodelle zu finden, haben sich seit den 1970er Jahren vier Ansätze herauskristallisiert, die mehrheitlich in aktuellen Entrepreneurship Education-Programmen Verwendung finden. Im Folgenden soll ein historischer Abriss von den 1970er Jahren bis heute gegeben werden.

Vier grosse Strömungen lassen sich ausmachen: Während der „*Traits*“-Ansatz die Persönlichkeit des Entrepreneurs in den Mittelpunkt stellt, stehen bei *Intentions* und *Opportunity recognition* Handlungsstrategien und deren Förderung im Vordergrund. *Business Planning* zielt auf eine effektive Gründungsförderung ab. Die nachfolgenden Unterkapitel bieten einen Überblick über die vier Ansätze und beleuchten dabei Inhalte und Ziele sowie deren Eignung als Basis für eine Entrepreneurship Education kritisch.

Unternehmerische Persönlichkeitseigenschaften

In den 1970/80er Jahren dominierte der „*Traits*“-Ansatz, der die „Unternehmerpersönlichkeit“ ins Zentrum stellte. Dieser Ansatz postuliert den Einfluss von bestimmten Persönlichkeitseigenschaften auf das Gründungsverhalten und leitet daraus Ansätze zur Förderung des Gründungsverhaltens ab. Ziel ist es, durch die Definition eines bestimmten Persönlichkeitstyps des Entrepreneurs diesen von anderen Persönlichkeitstypen aus dem unternehmerischen Umfeld, z. B. Managern, zu unterscheiden (vgl. Gartner, 1988, S. 48; Zhao & Seibert, 2006, S. 260). Anhand von Merkmallisten soll zum einen das Gründungsverhalten vorhersagbarer, auf der anderen Seite sollen Rückschlüsse über die Eignung einer Person zum Entrepreneur möglich gemacht werden - dies unter anderem mit dem Ziel, durch besser geeignete „Unternehmerpersönlichkeiten“ die Erfolgs- bzw. zumindest die Überlebenswahrscheinlichkeit einer Gründung zu erhöhen (vgl. Jacobsen, 2006, S. 54). Der „*Traits*“-Ansatz war über lange Zeit trotz konstant heterogener Forschungsergebnisse und kontroverser Diskussionen so beliebt, dass er von Carsrud und Brännback (2009, S. xvii) treffend mit der Suche nach dem „Heiligen Gral“ verglichen wurde. In der Tat gehören Persönlichkeitseigenschaften bis heute zu den meistuntersuchten Aspekten der Gründungsforschung (vgl. Jacobsen, 2006, S. 55). Die Veröffentlichung

von S. Weber, Oser, Achtenhagen, Fretschner und Trost (2014a) zeigt: „Becoming an entrepreneur“, also die Aneignung von bestimmten vordefinierten Eigenschaften, Verhaltensweisen und „mindsets“, die einem Entrepreneur zugeordnet werden, scheint nach wie vor zentraler Bestandteil einer Entrepreneurship Education.

Mit dem „Traits“-Ansatz kamen in den 1960er Jahren die ersten systematischen Erklärungsversuche für Gründungsverhalten auf. Diese entstanden jedoch nicht aus der Entrepreneurship-Forschung, sondern vielmehr aus einer „praktischen Suche“ von beispielsweise Kapitalgebern und Investoren, das Risiko eines Scheiterns einschätzen und reduzieren zu können (vgl. Jacobsen, 2006, S. 54). Erst in einem zweiten Schritt wurden Persönlichkeitseigenschaften Thema der Forschung - ein detaillierter tabellarischer Überblick über die Anfänge (bis 1982) findet sich bei Gartner (1988, S. 52ff), der erahnen lässt, dass bereits damals die „typischen“ Unternehmereigenschaften ein disparates Feld darstellten. Eine umfassende Darstellung der neueren Forschungsergebnisse findet sich u. a. bei Gemünden und Konrad (2005) und Jacobsen (2006).

Die Frage nach einer abschliessenden Auflistung der möglichen Eigenschaften, die zu einer „Unternehmerpersönlichkeit“ gehören, kann zum heutigen Zeitpunkt immer noch nicht beantwortet werden. Auflistungen von Eigenschaften umfassen allgemeine Eigenschaften wie Entscheidungsfähigkeit und Urteilsvermögen (vgl. Hekman, 2012, S. 88), eher „unternehmertypische“ Eigenschaften wie das Streben nach beruflicher Unabhängigkeit und die empfundene Machbarkeit einer Gründung (vgl. Del Rey et al., 2011, S. 3) sowie Persönlichkeitskonstrukte aus der Psychologie, beispielsweise die interne Kontrollüberzeugung und Leistungsmotivation (vgl. Fueglistaller et al., 2012, S. 94).

Nachfolgend werden diejenigen „entrepreneurial traits“ vorgestellt, die am häufigsten in Studien und Forschungsprojekten zu Entrepreneurship Education Verwendung finden: Leistungsmotivation (need for achievement), Kontrollüberzeugung (locus of control) und Risikobereitschaft (risk taking) (vgl. u. a. bei Azim, 2010; Eickhoff, 2008; Fiet, 2001; Hartmann, 2010; Hisrich, 2005; Ilyas, 2013; Izedonmi & Okafor, 2010; Lange et al., 2011; Remmele, 2007; S. Müller, 2008; Oosterbeek et al., 2010; Del Rey et al., 2011; R. Weber, 2012).

„Need for achievement“

Leistungsmotivation umfasst das Streben nach Erfolg und nach dem Erreichen der eigenen Ziele, Freude an neuen Herausforderungen und den Glauben an das eigene Können (im unternehmerischen Kontext), ein Unternehmen zu gründen (vgl. Davidsson, 2004, S. 107). Der Zusammenhang zwischen Personen mit einer hohen Leistungsmotivation und Entrepreneuren wurde hergestellt, da die Persönlichkeitsbeschreibungen grosse Überlappungen aufweisen (vgl. Globocnik, 2011, S. 114). Leistungsmotivierte sollen sich unternehmerischer verhalten bzw. für unternehmerische Aufgaben geeigneter sein (vgl. Athayde, 2009, S. 485). Sie begegnen Herausforderungen, aktivieren Ressourcen, stellen

sich dem Wettbewerb, verbessern ihre Kompetenzen und glauben an ihren eigenen Erfolg (vgl. van Vuuren & Botha, 2010, S. 609, 610). Kritisiert wird die hergestellte Verbindung zwischen „need for achievement“ und Entrepreneurship mit der Begründung, dass Personen mit hoher Leistungsmotivation diese vor allem im Rahmen eines vorbestimmten Aufgabenbereichs zeigen, jedoch kaum in Bezug auf eigeninitiierte Tätigkeiten (vgl. Frese, Fay, Hilburger, Leng & Tag, 1997, S. 142, 153).

„Locus of control“

Die interne Kontrollüberzeugung (Locus of control) bezeichnet den Glauben daran, ein gesetztes Ziel durch die eigene Handlung und Anstrengung zu erreichen, Kontrolle über sein eigenes Leben zu haben und aktiv Veränderungen herbeiführen zu können, sowie den Glauben daran, dass Ereignisse nicht von aussenstehenden, unkontrollierbaren Faktoren wie Glück oder Schicksal, also passiv, bestimmt sind (vgl. Landström, 2005, S. 43; Frese, 2009, S. 465; Azim, 2010, S. 122). Ihren Ursprung hat die Kontrollüberzeugung in der „sozialen Lerntheorie“, in der das „individuelle Verhalten von gelernten Problemlösungsstrategien aus ähnlichen Situationen abhängig ist“ (Globocnik, 2011, S. 116). Da die interne Kontrollüberzeugung als Bedingung für aktives Handeln gesehen wird, wird angenommen, dass diese zu grösserer unternehmerischer Leistung führt, da Entrepreneurship auf einer gewissen Selbstmotivation beruht (vgl. Frese, 2009, S. 465). Handlungsbereitschaft und Kontrollüberzeugung gelten demnach als wesentliche Grundlage für neue Unternehmensgründungen (vgl. Athayde, 2009, S. 485; Gailly, 2010, S. 74; Izedonmi & Okafor, 2010, S. 55). Personen mit interner Kontrollüberzeugung bemühen sich mehr und sind beharrlicher gegenüber erwarteten Ergebnissen, was nicht nur bei einer Neugründung helfen sollte, sondern auch dabei, ein Unternehmen erfolgreich zu führen (vgl. Rauch & Frese, 2007, S. 10f). Braukmann (2013, S. 468) ist überzeugt, dass unternehmerisches Handeln und Verhalten von der Kontrollüberzeugung situationsübergreifend endogen determiniert wird. Gemünden und Konrad (2005, S. 14) weisen darauf hin, dass Konstrukte wie Leistungsmotivation, Risikobereitschaft und Kontrollüberzeugung verwandt sind und somit nicht genau differenziert werden kann, welche dieser Eigenschaften für einen Entrepreneur die ausschlaggebende ist.

„Risk taking“

Die Persönlichkeitseigenschaft, die wohl am häufigsten und konstantesten Entrepreneurien zugeschrieben wird, ist die Risikobereitschaft bzw. Risikofreudigkeit (vgl. Kariv, 2011, S. 145; Smilor, 1997, S. 342). Unter Risikofreudigkeit wird das bewusste Agieren unter Unsicherheit verstanden sowie die Bereitschaft, Handlungen auf die Gefahr eines Scheiterns hin dennoch durchzuführen. Risikobereitschaft wird Entrepreneurien zugesprochen, da Gründungsverhalten per se unter Unsicherheiten stattfindet und daher der Erfolg eines Startups nicht vorhergesagt werden kann. Katz und Shepherd (2003, S. 1) sehen eine Ursache des grossen Fokus auf „risk taking“ insbesondere darin begründet, dass Risikofreudigkeit im Rahmen des „Traits“-Ansatzes theoretisch als eine Art „unternehmerisches Denkmuster“ festgelegt wurde. Ein weiterer Grund dafür, dass Ri-

sikobereitschaft konstant als unternehmerische Eigenschaft wahrgenommen wird, ist die sprachliche Verwechslung von Risiko mit Unbestimmtheit. Tatsächlich agieren Entrepreneure unter Unbestimmtheit und nicht unter Risiko. Das folgende Beispiel von Faltin (2008, S. 155f) macht den Unterschied deutlich. Er vergleicht die Vorhersagbarkeit des Verlaufs eines Fussballspiels mit der Entwicklung eines Startups. Bei einem Fussballspiel handelt es sich um eine klar definierte, stabile und relativ einfache Konfiguration mit unveränderlichen Spielregeln. Bei einem Startup ist das Gegenteil der Fall: Entrepreneure bewegen sich in einer nicht klar definierten, sich ständig verändernden, nicht vorhersehbaren Situation. Eine Handlung eines Fussballspielers geschieht unter Risiko, da er unter klaren Parametern agiert und die Folgen seines Handelns abschätzen kann. Ein Entrepreneur hingegen agiert unter Unsicherheit - er kann Ereignisse nicht antizipieren, da sich die Parameter seines „Spielfelds“ ständig verändern. So gesehen gleicht ein „risikobereiter“ Entrepreneur eher einem Glücksspieler, der auf das „Prinzip Hoffnung“ setzt (vgl. Faltin & Ripsas, 2011, S. 15; Smilor, 1997, S. 342).

Unter diesen Gesichtspunkten geht es bei Entrepreneuren eher um den Umgang mit Nicht-Wissen unter Unbestimmtheit als um das Eingehen eines Risikos (vgl. Röpke, 2002, S. 31). Gemäss Gemmell, Boland und Kolb (2012, S. 1067) arbeiten Entrepreneure meta-kognitiv, indem sie genügend Wissen besitzen, um in einem für sie fachfremden Bereich glaubwürdige Gründungsideen zu entwickeln. Sie sind sich jedoch gleichzeitig bewusst, dass ihnen gewisse Kernkompetenzen fehlen, um sie erfolgreich auszuarbeiten. Entrepreneure streben demnach an, die Eintrittswahrscheinlichkeit von Erfolg zu erhöhen und die von Misserfolg und Problemen zu senken, was bedeutet, Unbestimmtheit möglichst zu minimieren, anstatt sich ihr auszusetzen (vgl. Sahlmann, 1999, S. 44). So bringt Nicht-Wissen Entrepreneure in riskante Situationen: „Entrepreneurship is ‚risky‘ mainly because so few of the so-called entrepreneurs know what they are doing“ (Drucker, 2006 [1985], S. 29).

Die Forschungsergebnisse zu Risikobereitschaft bei Unternehmern zeigen ein kontroverses Bild (vgl. Katz & Shepherd, 2003, S. 1; Sanchez, 2013, S. 451). Bislang konnte zwischen Risikobereitschaft und Unternehmensgründungen bzw. Unternehmenserfolg kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden (vgl. Gemünden & Konrad, 2005, S. 14).

Zusammenfassung

Wie oben gezeigt werden konnte, kann nicht nur kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Unternehmensgründungen bzw. -erfolg und den meistgenannten Persönlichkeitseigenschaften hergestellt werden (vgl. Frese, 2009, S. 474; Gartner, 1988, S. 58). Die Persönlichkeitseigenschaften haben bzgl. Gründungswahrscheinlichkeit und Gründungserfolg auch nur eine geringe bis keine Vorhersagekraft (vgl. Gebert, 2002, S. 32; Gemünden & Konrad, 2005, S. 27; Krueger, Reilly & Carsrud, 2000, S. 411). Zudem konnte bislang trotz umfassender Forschung kein klar umrissenes Set an Persönlichkeitseigenschaften aufgestellt werden, das auf alle Entrepreneure zutrifft bzw. das charakteristisch für

Entrepreneure oder Unternehmertum ist (vgl. Drucker, 2003, S. 55; Gebert, 2002, S. 30; Röpke, 2002, S. 286; Smilor, 1997, S. 341f).

Grösster Kritikpunkt des Ansatzes der „Unternehmerpersönlichkeit“ sind der fehlende Ursache-Wirkungszusammenhang und das eindimensional-statische Konzept. Mensel (2004, S. 38) sieht beispielsweise nicht geklärt, „ob das Streben nach Unabhängigkeit zu kreativen Leistungen befähigt oder ob umgekehrt eine kreative Denkweise dazu führt, dass Personen unabhängig handeln“. Das Fehlen des Ursache-Wirkungszusammenhangs wirft somit die Frage auf, ob eine Förderung von unternehmerischen Persönlichkeitsmerkmalen im Rahmen einer Entrepreneurship Education überhaupt ergebnisrelevant ist (vgl. Mensel, 2004, S. 38). Der „Traits“-Ansatz legt den Fokus auf die Person des Entrepreneurs. Das heisst, ein bestimmter Personentyp steht im Zentrum, der über ein Set vorhandener unveränderlicher Eigenschaften verfügt - „once an entrepreneur, always an entrepreneur“ (vgl. Cope, 2005, S. 375; Gartner, 1988, S. 48). Die Beständigkeit, die der „Traits“-Ansatz impliziert, steht im Gegensatz zur Annahme, dass sich ein Entrepreneur in dynamisch-verändernden, multifunktionalen und multidimensionalen Lernkontexten bewegt (vgl. Cope, 2005, S. 375; Drucker, 2006 [1985], S. 26; Elfving, Brännback & Carsrud, 2009, S. 24; Katz & Shepherd, 2003, S. 2; Röpke, 2002, S. 286). So stellen sich auch bei diesem Aspekt des „Traits“-Ansatzes mehrere Fragen: Ist eine Entrepreneurship Education überhaupt sinnvoll, wenn davon auszugehen wäre, dass Entrepreneure über ein stabiles Set an Persönlichkeitsmerkmalen verfügen, Entrepreneurship also personenabhängig und nicht handlungsabhängig und somit unveränderlich ist? Sind Personen, die zwar fachlich qualifiziert sind, aber nicht die notwendigen Persönlichkeitseigenschaften besitzen, im Rahmen einer Entrepreneurship Education nicht qualifizierbar? Und im Umkehrschluss: Wäre das Scheitern einer Gründung unausweichlich, wenn der betreffende Entrepreneur die notwendigen Persönlichkeitseigenschaften nicht vorweisen kann?

Gemäss Drucker (2003, S. 55) geht es bei Entrepreneurship nicht um einen bestimmten Persönlichkeitstyp, sondern um systematisches Innovieren. Die Fähigkeit zur kreativen Ideengenerierung wird somit nicht durch angeborene Fähigkeiten bestimmt, sondern kann durch Lernprozesse erworben werden (vgl. Smith, 2003, S. 350).

Es kann davon ausgegangen werden, dass der „Traits“-Ansatz Entrepreneurship nicht real abbildet (vgl. Zachary & Mishra, 2011, S. 2). Er ist nicht nur beschränkt, sondern auch einschränkend (vgl. Amabile, 1996, S. 1), wenn es darum geht, Entrepreneurship zu definieren oder das Phänomen Entrepreneurship an sich zu verstehen. Die Frage nach der Persönlichkeit des Entrepreneurs („Who is an entrepreneur?“) liefert nicht die gewünschten Resultate (vgl. Gartner, 1988, S. 48), zumal Forschung zu „entrepreneurial traits“ mehrheitlich auf (den in diesem Kapitel vorgestellten) fehlerhaften Annahmen und Ergebnissen beruhte (vgl. Brännback et al., 2006, S. 3). Drucker (2006 [1985], S. 170) hält die Diskussion über die Unternehmerpersönlichkeit daher für „gegenstandslos“.

Gründungsabsichten

Gründungsabsichten, in der überwiegend englischsprachigen Literatur zu diesem Thema „entrepreneurial intentions“ genannt, wird ein massgeblicher Einfluss auf die spätere Gründungsaktivität zugesprochen. Nabi, Holden und Walmsley (2010, S. 538) definieren sie wie folgt: „In broad terms, entrepreneurial intentions can be defined as a conscious awareness and conviction by an individual that they intend to set up a new business venture and plan to do so in the future“. Entrepreneurial intentions sind insbesondere bei der Gestaltung von Entrepreneurship Education-Programmen seit der Jahrtausendwende in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Der Grundgedanke, Gründungsabsichten zu fördern, basiert auf der Annahme, dass unternehmerische Tätigkeiten wie das Gründen eines Unternehmens ein bewusst geplantes Verhalten sind und dass wiederum Absichten sehr gut geeignet sind, um geplantes Verhalten vorauszusagen, so auch Entrepreneurship (vgl. Krueger et al., 2000, S. 411ff).

Krueger et al. (2000), auf die sich die meisten Arbeiten zu entrepreneurial intentions beziehen, stützen ihre Forschung auf Intentionsmodelle: die „Theorie des geplanten Verhaltens“ (Theory of planned behavior) von Ajzen (1991) und das Modell des „Entrepreneurial Event“ von Shapero und Sokol (1982). Während die Theorie des geplanten Verhaltens Ende der 1980er Jahre aufkam und es darin um allgemeine Verhaltensvorhersagen geht, lässt sich das „Entrepreneurial Event“ als eines der ersten Modelle für Gründungsabsichten bzw. Absichten hinsichtlich unternehmerischen Handelns bezeichnen. Die Theorie des geplanten Verhaltens bildet die Grundlage praktisch aller Forschungsarbeiten zu entrepreneurial intentions, auch im deutschsprachigen Raum (z. B. bei Globocnik, 2011; Hekman, 2012; Holtsch, 2008; Linan, 2004; Lorz, 2011; S. Müller, 2008; Del Rey et al., 2011; Sanchez, 2013; Voléry & Müller, 2006; R. Weber et al., 2009). In der Regel wird Ajzens Theorie jedoch nicht allein verwendet, sondern in Kombination mit Modellen, die den Fokus auf unternehmerische Absichten legen, wie das bereits erwähnte Modell „Entrepreneurial Event“ von Shapero (z. B. bei Jacobsen, 2006; Linan, 2004; Lorz, 2011). Ebenfalls häufig wird hinsichtlich der Selbstwirksamkeit und des Lernens durch Vorbilder auf Bandura (1977) zurückgegriffen. Die Theorien von Ajzen und Bandura werden bevorzugt für „entrepreneurial intentions“ herangezogen (z. B. bei Elfving et al., 2009; S. Müller, 2008). Ferner lassen sich (nicht abschliessend) das „Entrepreneurial Intentions Model“ von Linan (2004), die „Entrepreneurial Attitude Orientation“-Skala von Robinson, Stimpson, Huefner und Hunt (1991), das „Structural Model of Entrepreneurial Intent“ von Lüthje und Franke (2003) sowie das „Model of Entrepreneurial Intentional Action“ von Bird und Jelinek (1988) anführen.

Nachdem sich Persönlichkeitsmodelle bei der Erklärung von Entrepreneurship aufgrund ihrer sehr geringen Vorhersagekraft als nicht zielführend erwiesen haben (vgl. Kapitel 4.3), sollte durch Intentionsmodelle ein neuer, fundierterer Erklärungsansatz gefunden werden, der der Dynamik und Handlungsorientierung von Entrepreneurship mehr

Rechnung trägt (vgl. Krueger et al., 2000, S. 413; Nabi et al., 2010, S. 546). Gleichzeitig erhofft man sich dadurch, die Effekte von Entrepreneurship Education sicht- und messbarer zu machen (vgl. Krueger et al., 2000, S. 411). Voléry und Müller (2006, S. 3) fassen mehrere Studien aus der Zeit zwischen 1997 und 2005 zusammen, die sich mit der Forschungsfrage beschäftigen, ob Entrepreneurship Education einen Einfluss auf die Erhöhung von Gründungsabsichten und die Wahrscheinlichkeit einer späteren Gründung hat, und zu positiven Resultaten gelangten. Linan (2004, S. 2) spricht von einem „considerable agreement“ in der Forschung bzgl. der Vorhersagekraft von „entrepreneurial intentions“ und auch Krueger et al. (2000, S. 414) halten eine dahingehende Forschung für vielversprechend.

Die Implikationen für die Praxis liegen auf der Hand: Die Annahme, dass Entrepreneurship Education Gründungsabsichten erhöht und dadurch zu vermehrten Gründungen führt, scheint intuitiv richtig (vgl. R. Weber et al., 2009, S. 1). Im Rahmen eines entsprechend gestalteten Ausbildungsprogramms sollen folglich Wissen und Kompetenzen vermittelt werden, die unternehmerisches Verhalten und unternehmerische Absichten beeinflussen und fördern, um dadurch die Gründungsrate zu erhöhen (vgl. Del Rey et al., 2011, S. 2; S. Müller, 2008, S. 33; Voléry & Müller, 2006, S. 1f).

Die Entrepreneurship-Ausbildungsprogramme zur Förderung von „entrepreneurial intentions“ gehen allerdings mit einigen Restriktionen einher: So sind diese in einem engeren Sinne auf die tatsächliche Gründung von Unternehmen ausgerichtet, die im Schnitt fünf Jahre nach Ausbildungsabschluss erfolgen sollte (vgl. S. Müller, 2008, S. 66). Es handelt sich folglich um eine „Education for Startups“, d. h. eine Art Wirtschaftserziehung, die auf praktische Aspekte in der Gründungsphase fokussiert und die Teilnehmer darauf vorbereitet, einmal Geschäftsinhaber eines KMUs zu sein (z. B. Business Administration und Business Planning-Kurse bei R. Weber et al., 2009, S. 14). Nicht im Fokus stehen dabei alle Entrepreneurship Education-Programme, die im Rahmen eines breiteren Ansatzes eine Kultur unternehmerischen Denkens und Handelns vermitteln, in der eine eigene Gründung eine von mehreren Handlungsoptionen darstellt (vgl. Linan, 2004, S. 11; Nabi et al., 2010, S. 540f).

Die zeitliche Terminierung auf eine Gründungstätigkeit im Zeitraum von maximal fünf Jahren nach Abschluss der Ausbildung, die durch Krueger et al. (2000, S. 421) eingeführt wurde, wird in der neueren Forschung aufgegriffen (z. B. bei Lorz, 2011, S. 15; Voléry & Müller, 2006, S. 6). Die Beschränkung hat keine inhaltlichen Gründe, sondern soll die Messbarkeit erleichtern und die Validität der Ergebnisse erhöhen, indem die unmittelbaren Auswirkungen einer Entrepreneurship Education erhoben werden, ohne dass zeitliche oder Kontextaspekte verfälschend einwirken können (vgl. Lorz, 2011, S. 24).

Obwohl an dieser Stelle für den Kontext der Arbeit vor allem Studien aus dem deutschsprachigen Raum aufgeführt wurden, besteht allgemein der Konsens, dass die grundle-

gende Struktur des Intentionsmodells als tragfähig angesehen wird und weitläufig Akzeptanz findet. Verschiedene Autoren (darunter Brännback et al., 2006, S. 1f; Elfving et al., 2009, S. 27) fragen sich jedoch, ob die angebliche Tragfähigkeit des Intentionsmodells darauf begründet ist, dass Forschung zu Gründungsabsichten tatsächlich so zuverlässige und valable Ergebnisse liefert - oder ob die Grundannahmen des Modells schlichtweg noch nie ernsthaft in Frage gestellt wurden. Tatsächlich ist der Zusammenhang zwischen Gründungsabsichten und Gründungstätigkeit doch nicht so eindeutig bewiesen, wie in der Zusammenfassung von Voléry und Müller (2006, S. 3) dargestellt wurde. Die Forschungsergebnisse zeigen sich äusserst heterogen. Ein Teil der durchgeführten Studien spricht dem Intentionsansatz eine Vorhersagekraft auf spätere Gründungen sogar vollständig ab (Zusammenfassungen von Forschungsergebnissen bei Braun & Holtsch, 2009, S. 119ff; Lorz, 2011, S. 12ff). Dennoch wird nach wie vor angenommen, die heterogenen Aussagen seien auf zu wenig Forschung zurückzuführen (vgl. hierzu die Zusammenfassung bei Lorz, 2011, S. 2) und nicht darauf, dass das Intentionsmodell grundsätzlich nicht zielführend ist. Auf diese Weise produziert die Forschung immer weitere Studien mit immer weiteren Ergänzungen und Ableitungen, die bisweilen die Ergebnisse der vorangegangenen Forschung bestätigen, aber grösstenteils zu anderen Aussagen gelangen. Sollte somit das Modell der „entrepreneurial intentions“ nicht grundsätzlich angezweifelt werden (vgl. Brännback et al., 2006, S. 1f)? Tatsächlich bergen Modelle zu Gründungsabsichten und deren positive Konnotation in der Entrepreneurship Education einige teilweise gravierende Schwierigkeiten.

Eines der grössten Probleme von Intentionsmodellen zeigt sich wohl in der Tatsache, dass diese in ihrer Grundstruktur gegenläufig zur modernen Auffassung von Entrepreneurship sind. Da Entrepreneurship als nichtlinearer Prozess zu verstehen ist (vgl. Kapitel 2 und 6.3.1), sind Versuche, mithilfe linearer Modelle die „entrepreneuriale“ Zukunft vorherzusagen, grundsätzlich problematisch (vgl. Bygrave, 1989, S. 28). Bei Ajzens „Theorie des geplanten Verhaltens“, die als Grundlage praktisch aller entrepreneurialen Intentionsmodelle dient, handelt es sich um ein lineares Strukturmodell: „Strukturmodelle beschreiben die Beziehung zwischen Input- und Output-Variablen, während sich die wesentlichen Annahmen von Prozessmodellen auf den Transformationsprozess beziehen, der die Input- in die Output-Variablen überführt. Gemäss dieser Unterscheidung [ist] die TOPB¹⁹ als Strukturmodell anzusehen“ (Jonas & Doll, 1996, S. 19). Der statische Charakter von Intentionsmodellen gibt praktisch keine Auskunft über die persönliche Entwicklung und darüber, welche Entwicklung sich nach der Existenz einer ersten Gründungsabsicht vollzieht (vgl. Nabi et al., 2010, S. 548). Er vernachlässigt nahezu vollständig alle Prozessaspekte, die bei Entrepreneurship Relevanz besitzen (vgl. Jonas & Doll, 1996, S. 26).

Eng verbunden mit der Kritik an der stabilen und linearen Struktur von Intentions-

¹⁹Theory of Planned Behavior (Anmerkung der Autorin).

modellen ist die Einbeziehung von Persönlichkeitseigenschaften. Dass Persönlichkeitseigenschaften bei „entrepreneurial intentions“ Verwendung finden, mag erstaunen, da gerade von Intensionsmodellen neue Forschungserkenntnisse nach der „Sackgasse Unternehmerpersönlichkeit“ erhofft wurden. Jedoch scheinen Persönlichkeitseigenschaften - auch in der neueren Forschung - eine zentrale Rolle zu spielen. Lüthje und Franke (2003, S. 137, 143) sehen „personality traits“ als wichtigen Faktor im Rahmen von unternehmerischen Handlungen und schlussfolgern daraus, dass Gründungsabsichten eine Frage der Persönlichkeitsstruktur sind. In ihrem „Structural model of entrepreneurial intent“ liegt daher der Fokus auf Persönlichkeitseigenschaften, die sie selbst als „vielversprechend“ im Kontext der Intensionsforschung ansehen, insbesondere Risikobereitschaft („risk taking propensity“) und Kontrollüberzeugung („locus of control“) (Lüthje & Franke, 2003, S. 138). Sie schlagen daher vor, die Teilnehmer an Gründungskursen nach diesen Eigenschaften vorzuselektieren, um eine entsprechende unternehmerische Haltung von Beginn an sicherzustellen (vgl. Lüthje & Franke, 2003, S. 143).

Die Grundannahme dieses Ansatzes besteht folglich darin, dass die Entwicklung von Gründungsabsichten eng mit einer bestimmten Persönlichkeitsstruktur zusammenhängt. Nachdem dieser Ansatz bei Lüthje und Franke (2003) explizit hervorgehoben wurde, verfolgen ihn auch andere Forscher. Während in manchen Studien Persönlichkeitseigenschaften eher ein indirekter Einfluss oder ein Einfluss auf Vorstufen zu Gründungsabsichten, z. B. der unternehmerischen Haltung, zugesprochen wird (z. B. bei Globocnik, 2011; Linan, 2004; Souitaris et al., 2007; Voléry & Müller, 2006), besteht in anderen Arbeiten weitestgehend Einigkeit darüber, dass konkrete Persönlichkeitseigenschaften wie Risikobereitschaft, Kontrollüberzeugung und Leistungsstreben („need for achievement“) eine signifikante Vorhersagekraft für „entrepreneurial intentions“ besitzen (z. B. bei Del Rey et al., 2011; Globocnik, 2011, S. 177; Holtsch, 2008; S. Müller, 2008; Sanchez, 2013). Werden Persönlichkeitseigenschaften als Basiselement für Gründungsabsichten angesehen, festigt dies die bereits kritisierte stabile und lineare Struktur. Persönlichkeitseigenschaften gelten als stabil und beständig, und es ist daher relativ schwierig, diese, vor allem in einem kurzfristigen Kontext, zu verändern (vgl. Lüthje & Franke, 2003, S. 136). Nicht ohne Grund bezeichnen Nabi et al. (2010, S. 545) die Kombination von Gründungsabsichten und Persönlichkeitseigenschaften als „truly daunting“.

Neben dem fehlenden Prozesscharakter wirkt die „Theorie des geplanten Verhaltens“ von Ajzen als Grundlage von Intensionsmodellen mehrfach einschränkend. Jonas und Doll (1996, S. 22) kritisieren, dass „spontanes, d. h. nicht über eine Intention vermitteltes Verhalten“ (siehe hierzu auch Globocnik, 2011, S. 173) genauso wenig Beachtung findet wie „Verhaltenskategorien (behavioral categories), Verhaltensereignisse (outcomes) und Verhaltensziele (goals)“. Die Theorie diene ebenfalls nicht zur „Erklärung für die Aufrechterhaltung wiederholter Verhaltensweisen“, die bei Entrepreneurship Education durchaus wünschenswert wären, sondern beschränke sich auf vereinzelteres und konkret kognitiv kontrolliertes Verhalten. Somit diene Ajzens Theorie gemäss den Autoren „bes-

ser zur Vorhersage von Einzelverhaltenskriterien als von Verhaltenszielen“. Gerade der Versuch, mithilfe der Förderung von Gründungsabsichten unternehmerische Tätigkeiten als „positiv bewertete Verhaltensereignisse“, wie Jonas und Doll (1996) Verhaltensziele nennen, zu vermitteln, scheint über Intentionsmodelle nicht möglich.

Dass die für Gründungsabsichten verwendeten Modelle über eingeschränkte Geltungsbereiche verfügen, zeigt auch die Kritik an dahingehenden Forschungsdesigns. Lorz (2011, S. 22) sieht die Ursache von heterogenen Forschungsergebnissen in einer unvollständigen Methodenwahl, meistens in Ermangelung von „ex-ante/ex-post“-Untersuchungen und Kontrollgruppen sowie einmaligen Querschnittstudien und kleinen Stichproben. Elfving et al. (2009, S. 27f) zeigen anhand mehrerer Forschungsergebnisse auf, dass sich die Komponenten Wünschbarkeit und Machbarkeit, die weitläufig als Voraussetzung von Intentions gelten, eindeutig gegenseitig bedingen. Wünschbarkeit und Absicht bedingen Machbarkeit, und Machbarkeit und Absicht bedingen wiederum Wünschbarkeit - eine Erkenntnis, die erneut die Intentionsforschung im Rahmen von linearen Strukturmodellen infrage stellt. Die Kritik von Jonas und Doll (1996, S. 26) schliesst sich dem an: Absichten verändern sich, je näher das betreffende Verhalten rückt, wobei die negativen im Gegensatz zu den positiven Aspekten an Bedeutung gewinnen und für die tatsächliche Handlung salienter werden. Fragwürdig sei somit, dass die Salienz von Absichten in der Regel zu einem „beliebig gewählten Zeitpunkt“ bestimmt und positive mit negativen Überzeugungen einfach „verrechnet“ würden. Globocnik (2011, S. 173f) führt auf, dass lineare Strukturmodelle lediglich die „Kausalrelation zwischen Input- und Outputgrößen“ abfragen und kognitionsprozedurale Faktoren wie Emotionen, reale, d. h. handlungsbezogene bzw. fiktive Kontexte (beispielsweise im Rahmen von Befragungen) sowie die Zeiträume, in denen Verhaltenskonsequenzen auftreten, nicht beachten, obwohl diese auf Intentionen direkt beeinflussend wirken.

Ein weiterer Kritikpunkt sind die gängigen Erhebungsmethoden. In der Regel werden Gründungsabsichten durch Befragungen (Fragebögen, Interviews etc.) erhoben, also durch Instrumente, die die eigene gedächtnisbasierte Wahrnehmung der Befragungsteilnehmer mittels Selbstbeschreibung und persönlicher Einschätzung eruieren. Die Methode birgt in diesem Kontext mehrere Schwachstellen. Es besteht bei dieser Befragungsart die Tendenz, unabhängig vom Thema mit den vorgegebenen Items übereinzustimmen (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 236; Izquierdo & Buelens, 2008, S. 22) - dies vor allem dann, wenn die Befragung aus thematisch einseitigen Antwortvorgaben besteht, wie es z. B. in den Fragebögen von Holtsch (2008) und Lorz (2011) der Fall ist. Gerade die Tatsache, dass die Themen Startup-Gründungen und Entrepreneurship aktuell und bekannt sowie in der Gesellschaft positiv konnotiert sind (zum Teil verstärkt durch Personen öffentlichen Interesses wie Mark Zuckerberg oder Steve Jobs), wirkt sich verändernd auf Intentionen aus: Je sozial erwünschter ein Thema ist, umso höher ist die Intention zu einem entsprechenden Verhalten (vgl. Globocnik, 2011, S. 177). Ergebnisverfälschend wirkt, dass bei der Beantwortung von Fragen auf das Gedächtnis zurückgegriffen werden muss

(„off-line ablaufende Kognitionen“) und nicht das direkte Verfolgen eines Handlungsziels gemessen wird („on-line ablaufende Kognitionen“). Das heisst, es besteht eine Diskrepanz zwischen on-line und off-line ablaufenden Kognitionen (vgl. Jonas & Doll, 1996, S. 26). Somit ist es wahrscheinlich, dass gegebene Antworten nur die subjektive Realität widerspiegeln und von der objektiven Wahrscheinlichkeit abweichen (vgl. Globocnik, 2011, S. 171; Izquierdo & Buelens, 2008, S. 22). Hinzu kommt, dass in einem engen thematischen Kontext, wie beispielsweise in einem Entrepreneurship-Kurs, bei der Verteilung eines Fragebogens von den Teilnehmern eine Übereinstimmung mit der tatsächlichen oder empfundenen Erwartungshaltung von Bezugspersonen (z. B. des Kursleiters oder des Forschungsteams, das den Fragebogen austellt und dessen Absichten bekannt sind) durch eine entsprechende Beantwortung angestrebt werden kann (vgl. Jonas & Doll, 1996, S. 19). Die gängige Befragungspraxis trägt folglich nicht zur Verlässlichkeit und Validität der Ergebnisse bei. Grundsätzlich stellt sich zudem die Frage, was genau gemessen wird, um den Impact von Entrepreneurship Education zu belegen. Neben der Hypothese, dass effektive Entrepreneurship-Ausbildungsprogramme die Gründungsabsichten erhöhen (vgl. Voléry & Müller, 2006, S. 5), scheinen sich die Forschungsprojekte auf die Aussagekraft der Quantität tatsächlicher Gründungen zu verlassen - ein Worst Case der Intentionsforschung (vgl. Nabi et al., 2010, S. 547f). Diese Ergebnisse liefern keinerlei Aussagen über die Qualität der Startups und deren Erfolg bzw. Lebensdauer (vgl. S. Müller, 2008, S. 170).

Das wohl grösste Problem der Intentionsforschung liegt im „intention-action dilemma“ (Nabi et al., 2010, S. 547). Die „Theory of planned behavior“ von Ajzen (1991, S. 181) zeigt lediglich an, welche Anstrengungen unternommen werden und wie gross der Wille ist, ein Verhalten auszuführen - jedoch nicht die tatsächliche Ausführung des Verhaltens. Obwohl angenommen wird, dass die Stärke der Gründungsabsicht positiv mit der Wahrscheinlichkeit einer Handlungsausführung korreliert (vgl. Izquierdo & Buelens, 2008, S. 20; Krueger et al., 2000, S. 412; Voléry & Müller, 2006, S. 5), fehlen die empirischen Belege für diesen unmittelbaren Einfluss bis heute (vgl. Holtsch, 2008, S. 192; Jonas & Doll, 1996, S. 25; Nabi et al., 2010, S. 539f). Tatsächlich zeigen Studien, dass trotz starker Gründungsabsichten nur ein Bruchteil der Probanden dies in die Tat umsetzt (vgl. Nabi et al., 2010, S. 545). Als einer der Hauptgründe werden Störfaktoren wie Handlungsalternativen angesehen: Positive Einstellungen können z. B. durch noch positivere Einstellungen zu einer Handlungsalternative abgelöst werden (vgl. Globocnik, 2011, S. 173f; Jonas & Doll, 1996, S. 24), zwischenzeitlich auftretende Beeinträchtigungen und Hürden können ein vormals positives Handlungsziel trotz wahrgenommener Verhaltenskontrolle unattraktiv erscheinen lassen (vgl. Elfving et al., 2009, S. 29; Jonas & Doll, 1996, S. 26), oder die Ausführung der Handlung kann an einer „state-orientated“ Persönlichkeit scheitern: „State-orientated people [...] are more occupied with their thoughts than with their actions“ (Frese et al., 1997, S. 140). Ganz grundsätzlich kann auch trotz „optimaler Bedingungen“ das gewünschte Verhalten nicht gezeigt werden (vgl. Holtsch, 2008, S. 186; Nabi et al., 2010, S. 549). Vielleicht fühlen sich Jugendliche mit einer tat-

sächlichen Selbstständigkeit schlichtweg überfordert, auch wenn dies als Alternative zu einer Anstellung attraktiv erscheinen mag, und wählen letztendlich lieber einen „sicheren“ Weg (vgl. Lorz, 2011, S. 103f). So wird die Sicherstellung des Erfolgs eines Startups bei der Gründungsförderung als entscheidender angesehen als die Erhöhung der Gründungsintentionen (vgl. Dippe & Müller, 2005, S. 300).

Der kritische Blick auf die Intentionsforschung hat vor allem Ernüchterung gebracht. Zu Recht fragen sich Brännback et al. (2006, S. 7): „Are we really advancing theory at all or just expanding our empirical knowledge of entrepreneurial intentions and actually generating more research avenues? Are we really finding any answers?“ Die Theorien, auf die sich die Intentionsforschung stützt, haben sich als nicht suffizient erwiesen (vgl. Jonas & Doll, 1996, S. 23f). Entrepreneurship Education-Programme, die Gründungsabsichten fördern sollen, bringen - gemessen am Aufwand - kaum aussagekräftige Ergebnisse (vgl. Nabi et al., 2010, S. 545). Eine Studie kommt beispielsweise zum Schluss, dass die „Einstellung zum Unternehmensein und die Quantität der Rollenvorbilder [...] für die Entwicklung von unternehmerischen Intentionen nicht bedeutsam“ sind, dass sich die Berufsfachschule (in der die Förderung von entrepreneurial intentions stattfindet) als „praktisch bedeutungslos“ erweist und „keinen Einfluss auf die Ausbildung der unternehmerischen Intentionen“ ausübt (Holtsch, 2008, S. 184, 191).

Sicherlich wäre es ungerechtfertigt zu behaupten, dass die Intentionsforschung über die letzten Jahre nicht dazu beigetragen hätte, eine nützliche Menge an Daten zusammenzutragen - jedoch bewirkt die Fortsetzung der Forschung zu Gründungsabsichten, so wie sie bislang durchgeführt wurde, letztendlich nur die Aufrechterhaltung ihrer theoretischen und methodischen Beschränkungen (vgl. Nabi et al., 2010, S. 548). So wie auch die „Traits“-Forschung über Jahre hinweg auf fehlerhafter Arbeit und missverstandener Persönlichkeitsforschung aufbaute, läuft die Intentionsforschung ebenfalls real Gefahr, eine Theorie voranzutreiben, die einem „house of card built upon shifting sands“ gleicht (Brännback et al., 2006, S. 3).

Unternehmerische Gelegenheiten

„Opportunity recognition and exploitation“, im Deutschen in der Regel mit dem „Erkennen und Ausnützen unternehmerischer Gelegenheiten“ übersetzt, bezeichnet eine Art „Entdeckungsverfahren“ in der Wirtschaft, in der z. B. unbemerkte Preisunterschiede, Ressourcen- und Güterknappheit sowie Wissens- und Meinungsdivergenzen als unternehmerische Chance wahrgenommen bzw. „entdeckt“ (entweder durch Zufall oder systematische Suche) und - bevor dies andere tun können - profitabel ausgenutzt werden (vgl. Kirzner, 1997, S. 71; Röpke, 2002, S. 73f). „Opportunity recognition“ ist derzeit ein dominanter Bestandteil der Entrepreneurship-Literatur (vgl. Frank & Mitterer, 2009)²⁰

²⁰Z. B. in Baron (2006), de Bruin und Ferrante (2011), Bygrave und Minniti (2000), Jacobsen (2006), McMullen und Shepherd (2006), S. Müller (2008) und Seifert, Leleux und Tucci (2008).

und wird daher auch in internationalen Lehrbüchern zentral behandelt (z. B. in Fayolle, 2012; Fueglistaller et al., 2012; Kariv, 2011; Read, Sarasvathy, Dew, Wiltbank & Ohlsson, 2011).

Trotz ihrer weiten Verbreitung kommt „Opportunity recognition“ in die Kritik, nicht zuletzt wegen wenig überzeugender theoretischer Konstrukte und fehlender wissenschaftlicher Erkenntnisfortschritte in Veröffentlichungen, deren Autoren sich vor allem gegenseitig zitieren. Der Ansatz schafft damit vermehrt konzeptionelle wie auch inhaltliche Verwirrung (vgl. Dimov, 2011, S. 57f; Klein, 2008, S. 182). Zudem schränkt er gerade aufgrund seiner starken Präsenz in Forschung und Lehre das Verständnis von Entrepreneurship ein (vgl. Zachary & Mishra, 2011, S. 3). Sanchez (2013, S. 448) kritisiert zum Beispiel, dass Entrepreneurship Education-Programme viel zu sehr auf das Ausnützen von (bereits bekannten und vorhandenen) Opportunities fokussiert seien und den Prozess der Ideenentwicklung sowie die Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten stark vernachlässigen würden. Im Folgenden sollen die zentralen Kritikpunkte unter besonderer Berücksichtigung von Schumpeters Entrepreneurship-Theorie herausgearbeitet werden.

Die Idee einer unternehmerischen Gelegenheit stammt nicht von Kirzner (1997), wie mehrheitlich behauptet wird (z. B. in Batliner, 2009; Frank & Mitterer, 2009), sondern von Peter Drucker. Dieser schrieb bereits im Jahr 1985: „And thus the discipline of innovation (and it is the knowledge base of entrepreneurship) is a diagnostic discipline: a systematic examination of the areas of change that typically offer entrepreneurial opportunities“ (Drucker, 2006 [1985], S. 34). Mit dem Ansatz, dass ein Entrepreneur Gelegenheiten, die sich durch eine Situation oder durch Entwicklungen (z. B. Demografie, Wertewandel, technische und wissenschaftliche Errungenschaften) ergeben, entdeckt, identifiziert und ausnützt (vgl. Drucker, 2006 [1985], S. 34; Drucker, 2007 [2002], S. 67), steht Drucker Schumpeters konstruktivistischer Auffassung von Entrepreneurship fast diametral gegenüber. Nach Kirzner gilt heute vor allem Shane (2000, 2003), auf den sich praktisch alle späteren Arbeiten beziehen, als zentraler Verfechter für „entrepreneurial opportunities“. Shane (2000, S. 451) (in Anlehnung an Kirzner, 1997) begründet das Auftreten von unternehmerischen Gelegenheiten mit der Existenz von Wissens- bzw. Informationsdifferenzen oder -Lücken bei verschiedenen Marktteilnehmern. Aufgrund dieser Lücken wird der optimale Wert und Nutzen (und somit auch der mögliche finanzielle Ertrag) von Gütern, Produkten, Dienstleistungen und Abläufen nicht ausgeschöpft. Ein Entrepreneur entdeckt durch Wachsamkeit („alertness“) in dieser „Fehlallokation“ von Ressourcen eine Marktlücke und erzielt durch deren Ausnutzen einen Gewinn. Dabei muss er zur richtigen Zeit am richtigen Ort sein, da sich das „window of opportunity“ (Bygrave, 1997, S. 15) nur ein einziges Mal öffnet.

Der Stand der Forschung, den Urwyler (2006), Frank und Mitterer (2009), Gaglio und Winter (2009) sowie Dimov (2011) umreißen, zeigt auf, dass in ihrer Anzahl eher bescheidene wissenschaftliche Versuche, unternehmerische Gelegenheiten konzeptionell

anzugehen und empirisch zu belegen, bislang nicht zu den gewünschten Ergebnissen geführt haben. Das Konzept wird als funktionsunfähig und schwer zu fassen (Dimov, 2011, S. 59f), kurzsichtig und beschränkt (Zachary & Mishra, 2011, S. 3, 10) sowie problematisch und sogar überflüssig (Klein, 2008, S. 176, 183) bezeichnet. Verwunderlich ist in dieser Hinsicht, dass trotz berechtigter Kritik „Opportunity recognition and exploitation“ eine derart grosse Verbreitung in Forschung und Entwicklung gefunden hat. Dimov (2011, S. 59f) erklärt sich dieses Phänomen folgendermassen:

„The notion of opportunity is at once enticing and dejecting. On one hand, it is so intuitive and elegant to think of any (successful) entrepreneurial initiative as a discovery/ recognition / identification and pursuit of some opportunity. Our susceptibility to the fundamental attribution error [...] leads us to overemphasize individual intentionality and foresight in explaining meaningful consequences to entrepreneurship [...]. Thus, viewed from premises that downplay unintended consequences and chance occurrences, entrepreneurial success presupposes conditions of opportunity and such opportunities appear to have been accessible to certain glorified individuals.“

Das Konzept der unternehmerischen Gelegenheit birgt mehrere Schwachstellen. Grundsätzlich gesehen scheinen die nachfolgenden wissenschaftlichen Arbeiten Kirznern und Druckers Idee von Gelegenheiten in zweierlei Hinsicht missverstanden zu haben.

Erstens: Das Prinzip der Wachsamkeit („alertness“) gegenüber möglichen unternehmerischen Gelegenheiten diente Kirzner als Metapher, um auf der Makro-Ebene die (exogene) wirtschaftliche Bewegung hin zu einem Gleichgewicht zu erklären (vgl. hierzu auch Schumpeters „statische Wirtschaft“ in Kapitel 2) und nicht das Prinzip Entrepreneurship. Dahingehend wurde es jedoch missinterpretiert und zu wortwörtlich genommen, als Möglichkeit einer Messbarmachung subjektiven menschlichen Verhaltens auf der Micro-Ebene im unternehmerischen Kontext.

Zweitens: „Opportunity recognition and exploitation“ ist als Konzept nicht geeignet für Entrepreneurship, sondern für Arbitrage-Unternehmertum (vgl. Klein, 2008, S. 176, 179f). Dies soll im Folgenden näher erläutert werden.

Der „Entdecker“, der eine unternehmerische Wachsamkeit besitzt, entdeckt unternehmerische Gelegenheiten, die, wie bereits weiter oben aufgeführt, aufgrund unterschiedlicher Wissensstände und Informiertheit der Marktteilnehmer entweder bislang übersehen oder nicht ausgenutzt wurden (vgl. Kirzner, 1997, S. 71, 75). Damit umschreibt Kirzner die wirtschaftliche Funktion von *Arbitrage*: Der Arbitrage-Unternehmer deckt allokativen Diskrepanzen und Ineffizienzen auf und zieht aus deren Beseitigung finanziellen Gewinn (vgl. Klein, 2008, S. 177; Röpke, 2002, S. 73). Arbitrage liegt die Idee zugrunde, dass sich das wirtschaftliche System in einem Ungleichgewicht („disequilibrium“) befindet, da

sein volles Potential nicht ausgeschöpft wird und somit voller unternehmerischer Gelegenheiten steckt (vgl. Dimov, 2011, S. 60). Schumpeter (2006 [1912], S. 104) bezeichnet dieses Verhalten als „passive[s] ,Konsequenzenziehen“ aus „gegebenen Verhältnisse[n]“. Arbitrage (und somit auch das Konzept von unternehmerischen Gelegenheiten) zeigt sich daher gegenläufig zum Handlungsfeld des Entrepreneurs und zu Entrepreneurship allgemein.

Der Entrepreneur als „Mann der Tat“ (vgl. Kapitel 2.2) ist nicht Marktteilnehmer, der entdeckt und auswertet, sondern aktiv handelt und verändert (vgl. Frese, 2009, S. 436). Dies geschieht nicht im Rahmen gegebener Verhältnisse, sondern im Rahmen von etwas, „das in unserem Bilde der Wirklichkeit noch nicht enthalten ist, etwas, das besondere Erscheinungen zeitigen muss“ (Schumpeter, 2006 [1912], S. 104). Wie in Kapitel 6.3.7 erläutert werden wird, agiert der Entrepreneur folglich zukunftsgerichtet und fokussiert auf Märkte, die noch nicht existieren (vgl. Drucker, 2006 [1985], S. 224; Klein, 2008, S. 180). Das wirtschaftliche Feld, auf dem sich der Entrepreneur bewegt, ist der Wettbewerb um Ideen, in dem es weniger um die Allokation vorhandener Ressourcen als um die Hervorbringung neuer Ideen und deren Bewertung geht (vgl. Coase & Wang, 2011, S. 3). Auch hier geht der konstruktivistische Ansatz davon aus, dass der Entrepreneur nicht einfach Ideen, die ausserhalb seiner Person bereits existieren, durch systematische Suche „entdeckt“ (vgl. Löbner, 2006, S. 28), sondern diese durch seine eigene Fähigkeit, zu lernen und das Gelernte in Handlung umzusetzen, selbst hervorbringt - unabhängig davon, ob sich in seiner Umwelt eine unternehmerische Gelegenheit bietet (vgl. Bruyat & Julien, 2001, S. 168). Die Ergebnisse einer von Gemmell et al. (2012, S. 1065) durchgeführten Studie stehen in starkem Kontrast zur Opportunity-Theorie und zum linearen Ablauf einer Gründung. Entrepreneurere erachten die Ideenentwicklung als ebenso wichtig wie die tatsächliche Gründung - sie erkennen Probleme und lösen diese, indem sie u. a. einen Prozess durchlaufen, der Lernen und Experimentieren beinhaltet.

Ein weiterer problematischer Aspekt des Konzepts „Opportunity recognition and exploitation“ ist die Abkopplung von den persönlichen Zielen des Entrepreneurs. Marktausgewogenheiten als unternehmerische Gelegenheit zu ergreifen, um damit finanziellen Profit zu erzielen, entspricht nicht unbedingt der grundlegenden Frage von Drucker (2004): „*What can I contribute?*“ Durch ihr unternehmerisches Handeln haben Entrepreneurere die Intention, Wert zu schaffen und einen Beitrag zu leisten (vgl. Drucker, 2006 [1985], S. 34, 251). Das unternehmerische Handeln eines Entrepreneurs muss somit mit seinen eigenen Werten und Lebenszielen zusammenspielen; diese kann er am Markt verwirklichen (vgl. Röpke, 2002, S. 175) - hierbei geht es um die persönliche Weiterentwicklung unter anderem durch Lernprozesse, die durch das unternehmerische Handeln in Gang gesetzt werden (vgl. hierzu Kapitel 6.3.7). Die kognitiven Aspekte, die bei einem Innovationslernprozess ausschlaggebend sind, sind im Konzept der unternehmerischen Gelegenheit marginal dargestellt. Die Entdeckung einer Gelegenheit geht laut Kirzner (1997, S. 71f) mit einem „Überraschungseffekt“ einher, der denjenigen Personen, die ei-

ne Gelegenheit „übersehen“, nicht zuteil wird. Dies stellt sich diametral einem bewusst gesteuerten Lernprozess entgegen, der bei Kirzner (1997, S. 80) bereits bei „knowledge acquisition“, d. h. dem Wissenserwerb, zu enden scheint. In diesem Zusammenhang wäre die „alertness“ damit das einzige „Trainierbare“ am Ansatz der unternehmerischen Gelegenheit, und somit wäre der Sinn und Zweck einer Entrepreneurship Education infrage gestellt. In diesem Kontext stellt sich nun die Frage, ob eine unternehmerische Gelegenheit überhaupt zu den besagten persönlichen Zielen des Entrepreneurs passt und Möglichkeiten zur Entwicklung der Person sowie Lernprozesse beinhaltet. Unternehmerische Gelegenheiten bieten hierfür zu wenig Grundlage (vgl. Mishra & Zachary, 2011, S. 4).

Neben dieser zentralen kritischen Fragestellung birgt das Konzept noch weitere Problematiken. Das weiter oben erwähnte „window of opportunity“ (Bygrave, 1997, S. 15) öffnet sich nur für kurze Zeit. Die Folge daraus ist ein zu schnelles und in diesem Zusammenhang meistens unüberlegtes „Hervorpreschen“, um die unternehmerische Gelegenheit ergreifen zu können. Der Faktor Zeit ist in der unternehmerischen Planung bei der Erarbeitung von Lösungsalternativen bedeutend, da schlechtes Zeitmanagement zu kostenintensiven Ressourcenverlusten führt. Er stellt eine von mehreren Abhängigkeiten in den verschiedenen Etappen dar, die bei der Entdeckung und Ausnützung von unternehmerischen Gelegenheiten auftreten: „This anchoring effect can be especially problematic in entrepreneurial settings because the processes involved with exploitation of recognized opportunities often create critical dependencies between different stages that affect the likelihood of success“ (Holcom, Ireland, Holmes & Hitt, 2009, S. 181).

Dimov (2011) stellt beim Opportunity-Konzept die grundsätzliche Frage einer wissenschaftlich überprüfbaren Validität. Er argumentiert, dass bislang noch kein funktionsfähiger Grundsatz existiert, der Strukturen dafür bereitstellt, wie unternehmerische Gelegenheiten sichtbar gemacht und beobachtet werden können - das Konzept beschränkt sich bislang auf reine Theorie. Die Schwierigkeit der Überprüfbarkeit besteht darin, dass unternehmerische Gelegenheiten an bestimmte Personen, Erkenntnisse (recognition) und Handlungen (exploitation) gebunden sind, die bereits als solche erkannt worden sind - es handelt sich hier also um eine *rückblickende* Perspektive (ebd., S. 59). An diesem Punkt entsteht eine Spannung zwischen einer „ex-post“-Erkenntnis und einer „ex-ante“-Voraussicht, die Fragen der Logik aufwirft: Rückblickend erscheinen Begriffe wie die „Entdeckung“ der unternehmerischen Gelegenheit angemessen, doch aus der umgekehrten Perspektive gleicht es eher einer unkoordinierten Suche. Unternehmerische Handlungen verlässlich vorherzusagen, gestaltet sich schwierig:

„It is only in reference to an already specified opportunity that one can speak of discovery [...], because the ultimate results of entrepreneurial actions cannot be reliably anticipated but are revealed only when the uncertainty about the future is resolved [...]. For opportunity discovery to be presented as

a rational means-ends choice, one needs to assume complete foreknowledge of future states and payoffs, thereby standing outside the realm of uncertainty. Without such axiomatic specification, people cannot be deemed to have acted rationally on the expectation that they would gain what cannot yet be fully or reliably defined before the action takes place. But under such taming assumptions, the problem of discovery becomes ‚purely one of logic‘ [...] and thus limits the study of opportunity to pure theorizing.“ (ebd., S. 60f)

Unter diesen Gesichtspunkten bleibt die unternehmerische Gelegenheit ein Konzept, das vor allem dem Faktor Glück und einer spekulativen Idee unterworfen ist und nur rückblickend erklärt werden kann - unternehmerische Gelegenheiten sind weder Ursache noch Resultat einer Handlung und somit nicht zielorientiert (vgl. Klein, 2008, S. 183).

Obwohl der Opportunity-Ansatz bislang die Entrepreneurship-Forschung und -praxis dominiert hat, ist das Resultat ernüchternd. Nicht zu Unrecht halten Zachary und Mishra (2011, S. 3) fest, dass die Zeit nun gekommen sei, um einen Schritt weiterzugehen und Entrepreneurship aus einer ganzheitlicheren Perspektive anzugehen. Klein (2008, S. 183, 185f) schlägt beispielsweise vor, das Konzept der unternehmerischen Gelegenheit vollständig aufzugeben und sich auf das unternehmerische Handeln („entrepreneurial action“) zu konzentrieren, das neue Aspekte und eine neue Ausrichtung in die Entrepreneurship-Forschung einbringen soll. Gemmell et al. (2012, S. 1067) sieht unternehmerische Gelegenheiten durch den Fokus auf die Ideengenerierung im Rahmen eines „entrepreneurial process“ abgelöst.

Businessplan

Der Businessplan kam im Laufe der 1960/70er Jahre im US-amerikanischen Raum auf (vgl. Karlsson & Honig, 2009, S. 28; Ripsas, Zumholz & Kolata, 2008, S. 9) und erlebte ab den 1990er Jahren im Rahmen der New Economy einen regelrechten Hype (vgl. Osterwalder, 2004, S. 1). Zu diesem Zeitpunkt setzte sich auch im deutschsprachigen Raum der Businessplan flächendeckend durch. 1996 wurde in Berlin der erste Businessplan-Wettbewerb ins Leben gerufen (vgl. Ripsas et al., 2008, S. 9). Im Zuge dessen wurde seit den 1980er Jahren vermehrt Fach- und Sachliteratur zum Thema Businessplan veröffentlicht, die inzwischen in einer unübersichtlichen Anzahl mit variierenden Inhalten und unterschiedlicher Qualität existiert (vgl. Honig & Karlsson, 2004, S. 34; Karlsson & Honig, 2009, S. 29; Vanhoutte & Sels, 2005, S. 3). Das Thema ist so weit verbreitet, dass „writes businessplan“ in der Bevölkerung zu den ersten drei Nennungen bei der Frage nach der Tätigkeit von Entrepreneuren gehört (vgl. Read et al., 2011, S. 3).

Im Rahmen der Vermittlung von Gründungswissen in entsprechenden Kursen hat sich der Businessplan als zentrales Unterrichtselement etabliert und ist praktisch omnipräsent (vgl. Fueglistaller et al., 2012; Honig, 2004; Honig & Samuelsson, 2012; Kleinknecht

& Klandt, 2011; Ripsas et al., 2008; Sarasvathy & Venkataraman, 2011). Das Schreiben von Businessplänen wird von Universitäten, der Regierung und privaten Anbietern unterstützt (vgl. Karlsson & Honig, 2009, S. 27) und nicht nur in der Ausbildung, sondern auch im Gründungsprozess selbst als praktisch obligatorisches „Planungs- und Gestaltungsinstrument“ angesehen (Ripsas et al., 2008, S. 9, vgl. hierzu auch Katz, 2007, S. 220).

Die grosse Popularität von Businessplänen bewirkte, dass deren Wert und positive Effekte als gegeben hingenommen und bislang kaum kritisch hinterfragt wurden (vgl. Castrogiovanni, 1996, S. 801; Honig & Karlsson, 2004, S. 29). Es existieren wenige theoretische Modelle und aussagekräftige Daten, die diese angenommenen Tatsachen verifizieren könnten (vgl. Honig, 2004, S. 262). Und obwohl dem Businessplan seit der Jahrtausendwende der Untergang prophezeit wurde (vgl. Osterwalder, 2004, S. 1), entwickelte sich vor allem in den letzten Jahren eine intensive Auseinandersetzung mit dem Wert von Businessplänen insbesondere für Startups (vgl. Brinkmann, Grichnik & Kapsa, 2010, S. 24).

Die existierende Forschung zur Wirkung von Businessplänen ist heterogen - die Ergebnisse reichen von völliger Wirkungslosigkeit bis zu eindeutig positiven Effekten. Die Übersicht über die aktuellere Forschung bei Castrogiovanni (1996, S. 810), Brinkmann et al. (2010, S. 25), Honig (2004, S. 260), Honig und Samuelsson (2012, S. 366), Ripsas, Zumholz und Kolata (2007, S. 1) sowie Vanhoutte und Sels (2005, S. 3f) zeigt deutlich die grosse Bandbreite der Ergebnisse auf. Es wird kritisiert, dass bislang noch kein eindeutiger Nutzen des Businessplans belegt wurde, insbesondere nicht die erhoffte direkte Verbindung zwischen Businessplan und Unternehmenserfolg (vgl. Gailly, 2006, S. 133; Vanhoutte & Sels, 2005, S. 3f). Dass trotz dieser mangelhaften Ergebnisse das „Business Planning“ nach wie vor, sowohl in der Forschung als auch insbesondere in der Praxis ein so präsent Thema ist (vgl. Karlsson & Honig, 2009, S. 28), liegt möglicherweise daran, dass es sich eher um ein aus der Praxis heraus entstandenes Verfahren handelt, bei dem nun rückwirkend ein Wirkungszusammenhang empirisch belegt werden soll (vgl. Honig, 2004, S. 260).

Einer der Hauptgründe für die heterogenen Ergebnisse wird im Forschungsdesign gesehen: Obwohl es sich bei der Auswirkung von „Business Planning“ um ein zeitintensives Phänomen handelt, existieren vor allem vergleichende Querschnittsstudien (vgl. Castrogiovanni, 1996, S. 809; Chwolka & Raith, 2012, S. 386; Delmar & Shane, 2003, S. 1166). Die einzige Längsschnittuntersuchung, die es zu diesem Thema gibt, ergab keinen Zusammenhang zwischen „Business Planning“ und der (erfolgreichen) Entwicklung eines Unternehmens (vgl. Honig & Samuelsson, 2012, S. 381). Darüber hinaus fehlt fast vollständig eine theoretische Fundierung (vgl. Castrogiovanni, 1996, S. 803f; Honig & Karlsson, 2004, S. 43).

Ebenso heterogen wie die Forschungsergebnisse zeigen sich Hinweise bezüglich des Umfangs und der konkreten Inhalte eines Businessplans sowie dessen Definition. Die einfachste Definition stammt wohl von Honig (2004, S. 259): „A *business plan* may be defined as a written document that describes the current state and the presupposed future of an organization“ (Hervorhebung im Original). In der Regel werden in einem Businessplan Meilensteine aufgelistet (vgl. Kariv, 2011, S. 138), der Kundennutzen wird herausgearbeitet, und er enthält eine detaillierte Finanzplanung (vgl. Dippe & Müller, 2005, S. 305). Die empfohlene Seitenzahl variiert zwischen 5 bis 20 (vgl. Gailly, 2006, S. 137f) und 20 bis 40 Seiten (vgl. Honig, 2004, S. 259). Es existieren detaillierte Auflistungen bezüglich des Inhalts eines Businessplans (vgl. z. B. bei Fueglistaller et al., 2012, S. 341; Kariv, 2011, S. 143), die an den Verfasser beträchtliche Anforderungen stellen.

„Business Planning“ wird in der Entrepreneurship Education im Rahmen der Vermittlung von Gründungs- und Managementwissen gelehrt (vgl. Röpke, 2002, S. 301f). Inhaltlich geht es dabei um Basiswissen und -kompetenzen bei der Erstellung eines solchen Plans, um Wissen über die einzelnen Elemente, die ein Businessplan beinhalten sollte (z. B. Rechtsform und Finanzplanung, rechtliche Fragen), sowie darum, den Businessplan inhaltlich auf die Ansprüche von Kapitalgebern auszurichten (vgl. S. Müller, 2008, S. 164; R. Weber et al., 2009, S. 14).

Mit dem Business Plan als zentralem Element in der Entrepreneurship Education sind einige Erwartungen verbunden. Grundsätzlich scheint die Annahme zu gelten, dass eine sorgfältige und qualitativ hochwertige Planung die Erfolgchancen eines Startups erhöht (vgl. Vanhoutte & Sels, 2005, S. 3), da z. B. auf diese Weise schlechte Ideen bereits in der Planungsphase erkannt werden können (vgl. Castrogiovanni, 1996, S. 801; Chwolka & Raith, 2012, S. 391). Kleinknecht, Wilhelm und Klandt (2010, S. 2) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „reality check“, also einer Art Test oder „gedankliche[r] Vorwegnahme“ (Ripsas et al., 2008, S. 8) des Erfolgs der Business-Idee (siehe hierzu auch Delmar & Shane, 2003, S. 1167; Osterwalder, 2004, S. 21). Auch wird mit einer Planung auf eine Verbesserung des Aufgabenverständnisses und Kenntnisstandes abgezielt (vgl. Kleinknecht et al., 2010, S. 1; Ripsas et al., 2007, S. 1). Der Businessplan soll somit bei der Konkretisierung einer Business-Idee helfen, um diese effizienter und schneller in ein unternehmerisches Vorhaben umzusetzen (vgl. Delmar & Shane, 2003, S. 1165f, Honig & Karlsson, 2004, S. 30). Wie bereits eingangs erwähnt, handelt es sich hierbei mehrheitlich um nicht verifizierte Annahmen (vgl. Honig, 2004, S. 259).

Neben den inhaltlichen Vorteilen werden dem Businessplan noch weitere praxisrelevante Funktionen zugesprochen. Er wird als Mittel gesehen „to create a commonly understood language to improve communication and understanding of the fundamental questions of a business“ (Osterwalder, 2004, S. 159). Es geht also darum, eine Verständnisbasis für Ziele, Strategien und Aufgaben des Geschäftsvorhabens zu schaffen, die sich an Aussenstehende richtet, also beispielsweise an Investoren und Stakeholder (vgl.

Brinkmann et al., 2010, S. 29). Der Businessplan erhält in diesem Zusammenhang die Funktion eines „gate-keeper[s]“ (Kleinknecht & Klandt, 2011) oder „entry tool[s]“ (Katz, 2007, S. 220). Es geht eher um eine Legitimierung des Vorhabens gegenüber Dritten (vgl. Brinkmann et al., 2010, S. 29; Honig & Samuelsson, 2012, S. 367) als um einen inhaltlichen Zugewinn. Gibb (2010, S. 7) und Ripsas et al. (2008, S. 12) vertreten in diesem Zusammenhang die Ansicht, dass das Aufkommen des Businessplans weniger aus der unternehmerischen Praxis entstanden, als vielmehr auf die Initiative von z. B. Banken, Behörden, privaten Investoren und Institutionen zurückzuführen ist, die für die Bereitstellung von Fördermitteln und Ressourcen das formalisierte Dokument als Instrument zur Beurteilung von Eignung und Qualität der Businessidee nutzen. Die Grundannahme, die dahintersteht, besagt demnach, dass „Experten“ einen Businessplan beurteilen und darüber entscheiden, ob dieser in dem Fachgebiet, in dem sie die Expertise besitzen, überzeugt (vgl. Gailly, 2006, S. 138, 146). Es ist anzunehmen, dass aus dieser Praxis heraus Businessplan-Wettbewerbe entstanden sind.

Bei einem Businessplan-Wettbewerb geht es grundsätzlich darum, eine nach den inhaltlichen Kriterien eines Businessplans (vgl. weiter oben) ausgearbeitete Business-Idee vor einem Expertenpublikum zu präsentieren, welches die Idee bewertet, die Ideen der Wettbewerbsteilnehmer vergleicht und einen Gewinner kürt. Dieser „gewinnt“ in der Regel eine bestimmte Geldsumme zur Finanzierung seiner Business-Idee. Den reinen Charakter eines Bewertungs- und Auswahlprozesses haben Businessplan-Wettbewerbe in den letzten Jahren jedoch teilweise hinter sich gelassen. Vor dem Bewertungsverfahren werden Aspiranten in einem bestimmten Setting über einen Zeitraum von mehreren Stunden bis zu mehreren Tagen hinweg aktiv dabei unterstützt, ihre Business-Idee auszuarbeiten und zu verbessern und sich zusätzlich gründungsrelevantes Wissen anzueignen (vgl. Gailly, 2006, S. 133). Dippe und Müller (2005, S. 304) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Make the winner“-Strategie“. Diese verfolgt nicht nur das Ziel, das Interesse an unternehmerischem Denken und Gründungen zu vergrößern, sondern auch durch die Steigerung der Erfolgswahrscheinlichkeit von Startups durch Qualifizierungsangebote im Rahmen von Businessplan-Wettbewerben das Unternehmenswachstum zu erhöhen und Arbeitsplätze zu schaffen (vgl. Dippe & Müller, 2005, S. 295f; Faltin & Ripsas, 2011, S. 5). Tatsächlich nimmt der Businessplan nicht nur in wirtschaftspolitischer Hinsicht eine zentrale Stellung ein (vgl. Ripsas et al., 2008, S. 10), sondern hat auch für Institutionen deutlich an Relevanz gewonnen, da ein Sieg eines Businessplan-Teams in einem Wettbewerb positiv auf die Institution zurückfällt (vgl. Honig, 2004, S. 259). Doch nicht jede erarbeitete und präsentierte Idee, die verstanden und für gut befunden wird, zeigt sich per se als chancenreich und erfolgsversprechend, zumal ein Pitch²¹ - nicht zuletzt aufgrund der Art der Aufmachung und Durchführung dieser Veranstaltungen - oftmals auf der Basis eines gekonnten „rhetorische[n] Überzeugungsduktus“ (Fischer,

²¹Der Begriff „Pitch“ wird im Fachjargon verwendet, um die zeitlich limitierte Präsentation der eigenen Business-Idee vor Publikum und einer Fachjury zu beschreiben.

2011, S. 25, 31) gewonnen wird, weniger aufgrund der Qualität und Nachhaltigkeit der Idee.

Trotz der hohen Anerkennung, die Businessplan-Wettbewerbe in Politik, Gesellschaft und im Ausbildungskontext erhalten, fehlt nicht nur die theoretische Basis, sondern auch ein grundsätzliches Verständnis der tatsächlichen Auswirkungen dieser Wettbewerbe (vgl. Honig, 2004, S. 259). Tatsächlich sind diese teilweise kontraproduktiv zur ursprünglichen Intention.

So findet beispielsweise der „Preisgeldeffekt“ (Dippe & Müller, 2005, S. 310) kaum Beachtung. Da gerade ein geringer Kapitaleaufwand (insbesondere von Fremdkapital) als Schutz gegen Liquiditätsengpässe und andere Finanzierungsprobleme angesehen wird und die Flexibilität und somit die Entwicklungschance eines Startups erhöht (vgl. Faltn & Ripsas, 2011, S. 13), schafft die „überraschend große Rolle [...] staatlicher Fördermittel“ (Dippe & Müller, 2005, S. 317) falsche Anreize. Tatsächlich bewerten 66,6 Prozent der Gründungsinteressierten die Aussicht auf finanziellen Gewinn durch Businessplan-Wettbewerbe als Hauptmotiv, an einem Wettbewerb teilzunehmen. Der unabhängigen Bewertung der eigenen Geschäftsidee und der Vorbereitung auf deren geplante Umsetzung werden geringere Relevanz zugesprochen (vgl. ebd., S. 311). Ein weiterer Kritikpunkt an Businessplan-Wettbewerben, insbesondere wenn sie mit einem Qualifizierungsangebot verbunden sind, ist die (ungewollte) Förderung von Konformität zu bestehenden Wettbewerbs- oder Evaluationskriterien und nicht notwendigerweise die tatsächliche Verbesserung der Business-Idee. Obwohl durch diese Förderung die Erfolgswahrscheinlichkeit erhöht werden soll, geschieht vielmehr das Gegenteil:

„While improving the overall ‚quality‘ of the plans in terms of the evaluation criteria [...] this support had the effect of actually rendering those evaluations *irrelevant* from the point of view of the future success of the venture. Successful ventures became unrecognizable from unsuccessful ones by the evaluators. In other words, the business plans appear to have become ‚better‘ (according to the evaluation criteria) but the ventures with a ‚better‘ plan are no more likely to be successful.“ (Gailly, 2006, S. 147)

Einige Forscher (u. a. Honig, 2004, S. 259) beziehen sich auf Peter Drucker als Initiator von Business Planning und Verfechter langfristiger Planung in Business-Fragen. Bei Drucker selbst ist jedoch etwas anderes zu lesen. Da er den Entrepreneur als eine Person definiert, die zukunftsgerichtet agiert und sich auf Märkte fokussiert, die noch nicht existieren (vgl. Drucker, 2006 [1985], S. 224), beinhaltet die langfristige Planung Erwartungen, aber keine Fakten (vgl. Drucker, 1959, S. 247). Laut Drucker sind Businesspläne somit nicht messbar, da sie keine beobachtbaren Tatsachen enthalten, denn „nicht existierende Märkte lassen sich nicht untersuchen“ (Röpke, 2002, S. 303). Dementsprechend wäre Drucker kein Befürworter von Businessplänen gewesen: „Nobody talks of business models making economic decisions anymore“ (Drucker, 2003, S. 85).

Die Lücke zwischen der Handhabung in der Praxis und teilweise gegensätzlichen Forschungsergebnissen hat in den letzten Jahren zu einer kritischeren Auseinandersetzung mit dem Thema „Business Planning“ und zu einer differenzierteren Herangehensweise in der praktischen Umsetzung geführt (vgl. Chwolka & Raith, 2012, S. 385).

Form und Inhalt des „traditionellen“ Businessplans zeigen diesen als strategisches „Ergebnisdokument eines Planungsprozesses“ (Ripsas et al., 2008, S. 7), das einer „wirkungsvollen Präsentation der Geschäftsidee [...] und Schaffung einer fundierten Entscheidungsgrundlage“ (Fueglistaller et al., 2012, S. 336) dient und „klar und prägnant Auskunft gibt über alle relevanten Aspekte eines neuen Unternehmens“ (Fueglistaller et al., 2012, S. 334, vgl. hierzu auch Chwolka & Raith, 2012, S. 387; Osterwalder, 2004, S. 15). Neben dieser traditionellen Funktionsweise eines Businessplans rückt eine Prozessorientierung in den Vordergrund (vgl. Ripsas et al., 2008, S. 9, 12), die auf Lernen und Flexibilität und der permanenten Einbeziehung der Lernergebnisse beruht (vgl. Brinkmann et al., 2010, S. 24f).

Eine häufig geäußerte Kritik an traditionellem „Business Planning“ ist dessen Einsatzbereich. Laut einer Studie von Karlsson und Honig (2009, S. 40f) wurde der Businessplan in zwei Dritteln der untersuchten Fälle mit dem Ziel verfasst, finanzielle Mittel zu erhalten, wobei sogar Übertreibungen und Halbwahrheiten zum Einsatz kamen. Die verfassten Businesspläne hätten bereits im Folgejahr keine Verwendung mehr gefunden, wobei sich in den weiteren Jahren die Lücke zwischen Plan und tatsächlicher Performance immer weiter vergrößerte, da das Interesse bzw. die empfundene Sinnhaftigkeit, den Businessplan zu aktualisieren, deutlich nachliess. Diese Beobachtungen lassen darauf schliessen, dass es sich bei der Erstellung von traditionellen Businessplänen mehrheitlich um „administrative behavior“ (Delmar & Shane, 2003, S. 1165), also eine Art Formalität handelt (vgl. Honig, 2004, S. 260). Als Legitimationsgrundlage, die in dieser Form in der Regel von Venture Capitalists, Business Angels und Investoren verlangt werden, werden Businesspläne für Finanzierungs- und Unterstützungsanträge verfasst und vermitteln eine gewisse Seriosität (vgl. Honig & Karlsson, 2004, S. 33; Honig & Samuelsson, 2012, S. 380; Karlsson & Honig, 2009, S. 28; Katz, 2007, S. 220; Kleinknecht et al., 2010, S. 2; Ripsas et al., 2007, S. 1; Vanhoutte & Sels, 2005, S. 18). Dies hat verschiedene Auswirkungen auf den weiteren erfolgreichen Verlauf eines Gründungsvorhabens. Gemäss Honig (2004, S. 260) besteht ein besonders kritischer Punkt darin, dass durch die indirekte Förderung dieses standardisierten Verhaltens Ursache-Wirkungszusammenhänge nicht mehr klar erkannt werden: „Ideological and socially normative behavior of this type may lead to superstitious learning, whereby unrelated activities are associated with successful outcomes“. Auch weitere Forscher teilen die Ansicht, dass das „traditionelle“ Business Planning sogar negative Folgen haben kann, insbesondere z. B. auf den Innovationsgrad des Gründungsvorhabens (siehe z. B. Brinkmann et al., 2010, S. 25; Castrogiovanni, 1996, S. 818; Faltin, 2008, S. 154ff; Karlsson & Honig, 2009, S. 41; Ripsas et al., 2007, S. 1; Röpke, 2002, S. 238). Besonders innovationshemmend wirken sich unrealistische Annahmen aus, die im Businessplan z. B. aufgrund von Vorgaben oder Erwartungs-

haltungen gemacht werden. Der Businessplan gilt als zeitlich festgelegter „action plan“, den es zu verfolgen gilt, wobei bei diesem Ansatz nicht berücksichtigt wird, dass sich in der hochdynamischen Umgebung, in der Business Planning stattfindet, viele Komponenten (neue Konkurrenz, andere Kundenbedürfnisse, geänderte Wirtschaftslage etc.) innerhalb kürzester Zeit verändern können und diese veränderte Realität nicht mehr dem ursprünglichen Plan entspricht (vgl. Chwolka & Raith, 2012, S. 392; Delmar & Shane, 2003, S. 1167; Faltin, 2008, S. 155f; Honig, 2004, S. 262; Kariv, 2011, S. 143f). In diesem Kontext verwendet, liefert der Businessplan ein falsches Bild von Entrepreneurship (vgl. Gibb, 2010, S. 7).

Der Businessplan sollte weder Vorhersageinstrument für die nahe noch für die fernere Zukunft sein, sondern als Entwicklungsinstrument dienen, das dynamische (Entscheidungs-)Prozesse und Veränderungen berücksichtigt (vgl. Brinkmann et al., 2010, S. 37; Honig & Samuelsson, 2012, S. 381; Sarasvathy & Venkataraman, 2011, S. 36): „Long-range planning‘ is more than organization and analysis of information; it is a decision-making process“ (Drucker, 1959, S. 243). Somit besitzt der Businessplan an sich weniger Bedeutung als die Prozesse, die damit initiiert werden und die die Konstruktion eines „Entrepreneurial Designs“ begleiten (Faltin, 2008, S. 154f). Entscheidend bei der Planung eines Business sind somit Wissen und handlungsbegleitendes Lernen, deren Entwicklung wiederum beim Planungsprozess im Zentrum stehen sollten: „learning may in fact be the most important benefit of the pre-startup planning process“ (Castrogiovanni, 1996, S. 806; vgl. hierzu auch Castrogiovanni, 1996, S. 808, 814; Drucker, 1959, S. 249).

Übertragen in einen pädagogischen Kontext bedeutet dies, den Businessplan als Instrument richtig einzusetzen (vgl. Gibb, 2010, S. 7). Zum einen sollte der Fokus stärker auf den Planungsprozess als auf das Ergebnisdokument gelegt werden (vgl. Brinkmann et al., 2010, S. 29), zum anderen sollte die Vermittlung von „kaufmännischem“ Gründungs- und Managementwissen, wie es in traditionellen Businessplänen Verwendung findet (vgl. Gibb, 2002, S. 239; Röpke, 2002, S. 301f), durch die Förderung von Kreativität und dynamischen Denk- und Lernprozessen ersetzt werden:

„Unlike traditional business plans, a reflective process allows planning by thinking, observing and learning on an ongoing basis rather than following instructions written in a business plan. Reflection in business planning provides the freedom to decide differently at any time or stage, instead of compelling the business to ‚fit‘ the written plan [...]. Planning should be crafted around the strength of today’s entrepreneurs by stimulating their intuition, creativity and open-minded thinking.“ (Kariv, 2011, S. 144, 146)

Auch wenn es gemeinsames Ziel der bisherigen Erklärungsansätze für Entrepreneurship Education ist, auf der einen Seite die Gründungswahrscheinlichkeit, auf der anderen Seite den Gründungserfolg zu erhöhen, so sind diese, wie gezeigt werden konnte, (auch in

sich) zumindest heterogen, teilweise sogar widersprüchlich und basieren auf unterschiedlichen Zugängen zu Entrepreneurship. Insbesondere konnten bislang keine zufriedenstellenden Antworten auf die Frage gefunden werden, wie sich Personen entrepreneuriales Wissen aneignen bzw. „Entrepreneure werden“ (vgl. Minniti & Bygrave, 2001, S. 7; Politis, 2005, S. 400; Rae & Carswell, 2001, S. 150): „None of these approaches, however, has yet provided an understanding of the nature of entrepreneurial learning which is capable of both theoretical and practical application“ (Rae & Carswell, 2001, S. 151).

Bislang wird zudem Praxis und Forschung zu Entrepreneurship Education mehrheitlich vom traditionellen Zugang aus der Betriebswirtschaft dominiert (vgl. Gibb, 2002, S. 251; Gibb, 2010, S. 12). Dieser legt den Fokus vor allem auf das Hervorbringen von (technischen) Erfindungen und Patenten mit einem raschen Transfer in die Industrie, finanziell verwertbaren Spin-offs und der Gründung von Startups. Diese Form von Business Education (Gründungsförderung) wird von einigen Autoren als nicht zielführend kritisiert (z. B. Gibb, 2010, S. 8; Löbner, 2006, S. 21, 23f; Minniti & Bygrave, 2001, S. 5).

Neben weiteren Autoren beanstandet insbesondere Gibb (2002, 2010), dass aus aktuellen Programmen zur Förderung von Entrepreneurship nicht klar hervorgehe, wie gewünschtes „unternehmerisches Verhalten“ unterstützt und entwickelt werden soll und was diesbezüglich als Untersuchungskriterium für Erfolg oder Misserfolg gelte. Honig (2004, S. 266) bestätigt in diesem Zusammenhang, dass weiterführende Forschung notwendig sei, um zum einen herauszufinden, wie Teilnehmende einer Entrepreneurship Education lernen, und zum anderen, wie relevant die Lerninhalte sind. Bislang wurden jedoch kognitive Aspekte in der Entrepreneurship-Forschung kaum untersucht (vgl. Katz & Shepherd, 2003, S. 1).

Weiterführende praxisorientierte Studien und wissenschaftliche Forschung zu Entrepreneurship Education profitieren daher von einem neuen Zugang zu Entrepreneurship Education, der anstatt einer Output-Orientierung den Fokus auf Wissensaneignung und Lernprozesse legt: Für ein tieferes Verständnis von Lernprozessen im Entrepreneurship sollte untersucht werden, wie sich Entrepreneure Wissen aneignen und dieses aktualisieren (vgl. Minniti & Bygrave, 2001, S. 7f). Dies beinhaltet Forschung über kognitive Strukturen, „mindsets“ und deren durch *Lernprozesse* initiierte Veränderungen (vgl. Krueger, 2007, S. 126, 129; Politis, 2005, S. 400).

R. Baldegger und Julien (2011, S. 25) fassen zusammen, dass „bestehende[...] Theorien über Entrepreneurship zwar nicht unbedingt falsch sind, aber oftmals zu eng mit dem individuellen Verhalten eines Unternehmers und mit einer bestimmten Region oder einem bestimmten Zeitabschnitt verbunden sind“. So sollte auch bei Entrepreneurship Education der Fokus weniger auf konkrete didaktische Massnahmen gelegt, sondern zuvor an einer konzeptionellen Untermauerung gearbeitet werden, die einen breiteren Zugang zu Entrepreneurship ermöglicht.

5 Stand der Praxis

5.1 Allgemeiner Überblick über Entrepreneurship Education in der Praxis

In Kapitel 4 konnte aufgezeigt werden, dass eine grosse Heterogenität in Bezug auf Inhalte, Ziele und Überprüfung von Entrepreneurship und Entrepreneurship Education besteht. Grundsätzlich kann von einer Lücke zwischen Forschung und Praxis gesprochen werden. Als primär aus der Praxis entstandenes Phänomen wurde Entrepreneurship Education fast ausschliesslich empirisch beforscht und basiert kaum auf Grundlagenforschung (vgl. Rideout & Gray, 2013, S. 331). Zudem scheinen Forschungsergebnisse bislang kaum Eingang in die Praxis gefunden zu haben, und Ergebnisse aus der empirischen Forschung fliessen nicht in die Praxis zurück.

In Anlehnung an die Kontroversen, die durch die Suche nach der „richtigen“ Definition von Entrepreneurship hervorgerufen werden, ist auch der „richtige“ Inhalt bzw. das „good practice“ einer Entrepreneurship Education Gegenstand anhaltender Diskussionen (vgl. Hartmann, 2010, S. 201; Middleton & Donnellon, 2014, S. 167; Winkler, 2013, S. 69). Es besteht eine unübersichtliche Anzahl breitgefächelter Initiativen und Programme, die letztendlich nicht nur zur Verwirrung von Schülern und Eltern, sondern auch von betroffenen Stakeholdern, Behörden und politischen Entscheidungsträgern führt (vgl. Draycott et al., 2011, S. 673; Gibb, 2010, S. 5).

Die „overall objectives for a course in Entrepreneurship“ von Hisrich (2005, S. 85) zeigen beispielhaft, dass sich die Entrepreneurship Education-Praxis nach wie vor an traditionellen Inhalten orientiert (z. B. dem Businessplan) und auf generelle pädagogische Ansätze zurückgreift (vgl. Rideout & Gray, 2013, S. 331f). In einer Zusammenfassung von Lehrbüchern zu Entrepreneurship Education, die zwischen 1999 und 2005 erschienen sind, zeigen Edelman, Manolova und Brush (2008, S. 60f, 67), dass diese in der Regel nur Startup-Aktivitäten behandeln (vgl. hierzu auch Gibb, 2002, S. 237; Gibb, 2010, S. 8) und dass ihre Inhalte kaum dem Alltag und den Bedürfnissen zukünftiger Entrepreneure entsprechen. Die Inhalte dieser Entrepreneurship Education drehen sich vor allem um die Vermittlung einer bereits existierenden Praxis, also um ein „how to“ (vgl. Drucker, 2003, S. 5; Middleton & Donnellon, 2014, S. 176) und um die Information zu Entrepreneurship, d. h. „education *about* entrepreneurship“ (vgl. Blenker & Christensen, 2010, S. 47). Zudem haben sich ab der Jahrtausendwende aus der Praxis entstandene Handhabungen etabliert, z. B. die verschiedenen „Business Canvases“, die inzwischen in Entrepreneurship- und Startup-Kursen weite Verbreitung gefunden haben,

deren tatsächliche Wirksamkeit aber weitestgehend anekdotenhaft bleibt (vgl. Winkler, 2013, S. 84).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Bild von Entrepreneurship Education in der Praxis nicht durchgehend positiv besetzt ist und im schlimmsten Fall deutliche Mängel aufweist, wie beispielsweise die Vermittlung veralteter und ungeeigneter Inhalte. Im folgenden Kapitel soll daher ein analysierender Überblick über eine Auswahl von Entrepreneurship Education-Projekten gegeben werden.

5.2 Entrepreneurship Education in der Praxis - eine Bestandsaufnahme

Seit der Jahrtausendwende und im Zuge der Empfehlungen der Europäischen Union zu Entrepreneurship Education (vgl. Kapitel 1.2.1) lassen sich grundsätzlich zwei Strategien ausmachen, Entrepreneurship Education in einen Ausbildungskontext zu implementieren. Zum einen wird der Versuch unternommen, Entrepreneurship Education in ein schulisches Curriculum zu integrieren. Zum anderen werden an verschiedenen Lernorten extracurriculare Aktivitäten angeboten, die von zusätzlichen Modulen bis hin zu ganzen Programmen reichen. Über diese beiden Strategien soll im Folgenden ein Überblick gegeben werden.

5.2.1 Entrepreneurship Education als curriculares Angebot

In Kapitel 1.2.1 konnte aufgezeigt werden, dass sich Entrepreneurship Education im Rahmen der Lissabon-Erklärung aus dem Jahr 2000 zu einer internationalen Bildungsstrategie auf EU-Ebene entwickelt hat. Die publizierten Empfehlungen beziehen sich vor allem auf curriculare Angebote für Entrepreneurship Education, das heisst, die Implementierung findet in einem schulischen Kontext statt. Obgleich nicht verpflichtend, hat es sich ein Grossteil der europäischen Länder zur Aufgabe gemacht, Entrepreneurship Education in die verschiedenen Ausbildungsstufen zu integrieren.

Verschiedene Dokumente, mehrheitlich von der EU publiziert, zeigen exemplarisch den länderspezifischen Stand der Dinge und den Grad der Implementierung von Entrepreneurship Education-Curricula auf (vgl. Curth, 2011; Europäische Kommission, 2015a; Europäische Kommission, EACEA & EURYDICE, 2012; EURYDICE, 2012; Valerio, Parton & Robb, 2014; Walkerley, 2013). Wenig überraschend sind es vor allem die nordischen Länder (z. B. Skandinavien), die über gezielte Implementierungsstrategien verfügen. Auf diese soll kurz im Besonderen eingegangen werden.

Die Publikation „Entrepreneurship Education in the Nordic countries“ (Chiu, 2013) gibt einen Überblick über die nationalen Strategien und Best Practices der Länder Dänemark, Island, Norwegen, Schweden und Finnland. Diese Länder verfolgen eine supranationale Strategie für Entrepreneurship Education, genannt „Nordic Entrepreneurship Project“, welches Teil des „Nordic Co-operation Programme for Innovation and Business Policy 2011-2013“ des finnischen Wirtschafts- und Bildungsministerium ist und alle Bildungsstufen umfasst (ebd., S. 11). Namentlich engagiert sich Finnland für eine Einbettung von Entrepreneurship Education in das Ausbildungssystem, dabei insbesondere für ein entsprechendes Training der Lehrpersonen. In den 2009 herausgegebenen „Guidelines for Entrepreneurship Education“ (Ministry of Education, Finland, 2009) erklärt das finnische Bildungsministerium als Ziel, Entrepreneurship als Karriereoption über alle Bildungsstufen hinweg attraktiver zu machen. Als Teil einer umfassenden Curriculareform (vgl. Seikkula-Leino, 2011, S. 70ff) wurde Entrepreneurship als Thema in die verschiedenen Unterrichtsfächer implementiert. Dies zeigt sich beispielsweise in der Berufsbildung: Dort sollen Lernende sowohl in der Berufsfachschule als auch im Lehrbetrieb im Rahmen sogenannter Credits Basis- und praktisches Wissen zu Entrepreneurship erlernen. „Active Citizenship und Entrepreneurship“ ist eines von sieben curriculaübergreifenden Themen im nationalen finnischen Kerncurriculum für die Allgemeinbildung auf Sekundarstufe II (vgl. Finnish National Board of Education, 2003, S. 21, 27). Die darin enthaltene Zielformulierung bezüglich Entrepreneurship ist: „be familiar with the different forms, opportunities and operating principles of entrepreneurship²²“.

Die Berufsbildung in Finnland verfügt über kein Kerncurriculum, sondern über ein jeweils ausbildungsspezifisches „Study Programme“. Entrepreneurship ist in jedes „Study Programme“ aller Berufsausbildungen integriert²³ und die Lernziele- und Inhalte sind entsprechend dem jeweiligen Beruf ausformuliert. Exemplarisch soll die Entrepreneurship Education für die Ausbildung in „Plastik- und Gummitechnologie²⁴“ vorgestellt werden. Die im Allgemeinen und im Besonderen²⁵ formulierten Lernziele behandeln im Wesentlichen das Business Planning (in drei von vier Teilbereichen). Zusätzlich werden im vierten

²²Das Verständnis von Entrepreneurship baut in Finnland auf der folgenden Definition des Bildungsministeriums auf: „*Entrepreneurship is the individual's ability to translate ideas into action. It encompasses creativity, innovativeness and risk-taking, as well as an ability to plan and direct action towards the achievement of goals. These qualities support everyday life in education, at work, in leisure activities and in other societal activities. These qualities are needed in entrepreneurship, but they also enhance workers' awareness of their work and help them seize opportunities*“ (Sirén, 2009, S. 11) (Hervorhebung im Original). Diese ist an die Definition der Kommission der Europäischen Gemeinschaften angelehnt (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2005).

²³Das Finnish National Board of Education stellt ein Grossteil der „Study Programmes“ in englischer Übersetzung auf seiner Webseite zur Verfügung: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/vocational_upper_secondary_education (Zugriff: 17.07.2015).

²⁴Die Wahl wurde willkürlich vorgenommen und spiegelt kein Best Practice wider.

²⁵Die tabellarische Ausführung beinhaltet Beurteilungsziele und Beurteilungskriterien in vier Teilbereichen mit einem jeweils dreigestuften Grad des Kompetenzerwerbs.

Teilbereich unter dem Label „Keycompetences for Lifelong Learning“ Kompetenzen wie Problemlösen, Lernen und Interaktion zusammengefasst (vgl. Finnish National Board of Education, 2013, S. 107ff).

Neben Skandinavien bemühen sich auch andere europäische Länder auf nationaler Ebene um die Implementierung von Entrepreneurship Education in die Berufsausbildung. In der Türkei beispielsweise ist Entrepreneurship als Unterrichtsfach auf Primar-, Sekundar- und Tertiärstufe implementiert (European Training Foundation (ETF), 2010). Im Rahmen verschiedener Reformen im Bereich Berufsbildung, die eine Modernisierung und Stärkung des Systems zum Ziel hatten, um vor allem Arbeitslosigkeit zu senken, wurden mehrere Pilotprojekte zu Entrepreneurship Education gestartet. So wurde im Auftrag des türkischen Bildungsministeriums an rund 15'000 berufsbildenden Schulen eine Entrepreneurship Education durchgeführt (vgl. Zapata, Pont, Albiser & Fraccola, 2013).

In Polen ist Entrepreneurship Education auf Sekundarstufe II ebenfalls als Pflichtfach eingeführt und muss im Rahmen von mindestens 76 Stunden pro Jahr unterrichtet werden. Inhaltlich ist das Fach interdisziplinär angelegt mit einem Fokus auf Wirtschaftskunde (vgl. Wach, 2008, S. 39).

Die exemplarische Auswahl dieser beiden Länder stützt sich auf Dokumente, die eine *curriculare Implementierung auf nationaler Ebene auf Sekundarstufe II (Berufsbildung)* belegen. Bei der Recherche zeigte sich, dass Finnlands Entrepreneurship Education vergleichsweise gut dokumentiert ist. Die Ergebnisse der Suche nach mehr und besserer Information zu nationalen Entrepreneurship Education-Curricula anderer Länder auf Sekundarstufe II oder spezifisch für die Berufsbildung limitierte sich aufgrund sprachlicher Barrieren, fehlender, oberflächlicher oder nicht öffentlich zugänglicher Dokumentationen und „toter“ Links²⁶. Ebenfalls soll an dieser Stelle betont werden, dass sich die Berufsbildung der einzelnen Länder teilweise stark in Inhalt und Zielsetzung unterscheidet, insbesondere auch im Vergleich mit dem Dualen System der deutschsprachigen Länder.

Im deutschsprachigen Raum tritt vor allem Österreich mit einer nationalen Implementierungsstrategie hervor, die mehrere Angebote umfasst. Sie geht aus der gemeinsamen Arbeit des Ministeriums für Wirtschaft und Arbeit, des Ministeriums für Bildung und Frauen und des Ministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur hervor²⁷. Das „Impulszentrum für Entrepreneurship Education“ stellt beispielsweise ein Medienpaket für die

²⁶In mehreren Fällen existierten Verlinkungen zu offiziellen Dokumenten (z.B. zum Download des entsprechenden Dokuments) auf den Webseiten von Ministerien verschiedener Länder, die zu Fehlermeldungen führten.

²⁷Für eine Übersicht siehe: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/bbs/entrepreneurship.html> (Zugriff 20.07.2015).

freiwillige Implementierung von Entrepreneurship Education in den schulischen²⁸ Unterricht zur Verfügung. Das Impulszentrum bietet auch Beratungs- und Fortbildungsangebote an. Zudem können sich Schulen für Entrepreneurship Education zertifizieren lassen. Der Unterricht erfolgt auf Basis käuflich zu erwerbender Unterrichtsmaterialien (vornehmlich Schulbücher).

Neben nationalen curricularen Implementierungsstrategien, die aufgrund der Empfehlungen der EU initiiert wurden, bestehen weitere vereinzelte individuelle Angebote. Die in New York gegründete, gemeinnützige Organisation „Network for Teaching Entrepreneurship“ (NFTE)²⁹ ist eine der grössten Anbieterinnen für schulbasierte Entrepreneurship Education. NFTE bietet weltweit in 15 Ländern³⁰ Entrepreneurship Kurse an öffentlichen Schulen an, darunter sind allerdings nur drei europäische Länder (Deutschland, Belgien und Irland). NFTE verfügt über eigenes Unterrichtsmaterial, das für die Durchführung eines Entrepreneurship Kurses käuflich erworben werden muss. Das vom NFTE-Gründer selbst verfasste Basiswerk „Entrepreneurship. Own your future.“ (NFTE verkauft mehrere Bücher für die NFTE Programme in den USA) behandelt in 22 Kapiteln verschiedene Aspekte von Entrepreneurship wie Unternehmereigenschaften, Business Planning und unternehmerische Gelegenheiten. Das Unterrichtsmaterial verspricht eine besondere Eignung für die Sekundarstufe II (Allgemeinbildung). Die Inhalte können integrativ in einem bestehenden Schulcurriculum oder im Rahmen eines extracurricularen Kurses angeboten werden (vgl. Mariotti & Towle, 2010). NFTE Deutschland wird in Kapitel 5.3.3 ausführlicher vorgestellt.

Fazit

Verschiedene europäische Länder nehmen die Empfehlungen auf EU-Ebene zur Implementierung von Entrepreneurship Education in die Berufsausbildung ernst - und sei es nur, weil sie einen wirtschaftlichen Druck (z. B. bestehende oder drohende Jugendarbeitslosigkeit) verspüren (vgl. European Training Foundation (ETF), 2010). Darüber hinaus existieren internationale Programme von Nicht-Regierungsorganisationen, die Entrepreneurship Education im schulischen Kontext bewirtschaften. Diese Entwicklung ist positiv zu sehen. Engagements zur curricularen Implementierung von Entrepreneurship Education gerade auch im berufsbildenden Bereich, wie im Beispiel Finnlands, scheinen vorbildlich. Mit einem kritischen Blick auf zugrunde liegende Definitionen von Entrepreneurship sowie Lerninhalte und Lernziele der einzelnen Angebote in den verschiedenen Ländern zeigt sich jedoch, dass oft mit nicht validierten, nicht theoretisch fundierten und teilweise veralteten Konzepten gearbeitet wird³¹.

²⁸Das Programm ist überwiegend für Bundeshandelsakademien (berufsbildende höhere Schule mit Schwerpunkt Betriebswirtschaft, die mit einer Matura abschliesst) konzipiert.

²⁹NFTE wird im Kapitel 5.3.3 detaillierter vorgestellt

³⁰<http://www.nfte.com/what/programs> (Zugriff 20.07.2015).

³¹Vergleiche hierzu die Kapitel 3 und 4.3.

5.2.2 Entrepreneurship Education als extracurriculares Angebot

Extracurriculare Angebote für Entrepreneurship Education sind in der Regel als Programme gestaltet und auf das Erlangen von Praxiserfahrung ausgelegt. Der überwiegende Teil dieser Angebote beinhaltet das Gründen einer Firma zu Übungszwecken und die Teilnahme an Wettbewerben. In der Regel nimmt der Businessplan dabei eine zentrale Stellung ein. Seitens der EU existieren keine konkreten Empfehlungen für extracurriculare Entrepreneurship-Programme. Im „Action Plan 2010“ (vgl. Europäische Kommission, 2013, S. 4) wird jedoch Lernen durch praktische und anwendungsnahe Erfahrungen („learning by doing“) hervorgehoben. Programme zu Übungsfirmen werden in der Regel von privaten, international tätigen Nicht-Regierungsorganisationen angeboten, bei denen die EU teilweise als Partnerin auftritt, oder sie werden auf nationaler oder lokaler Ebene organisiert.

Eine detaillierte Übersicht über die verschiedenen nationalen und internationalen Programme, die insbesondere auch auf Sekundarstufe II angeboten werden, ist bei Bertelsmann Stiftung (2009), Europäische Kommission (2005b), Europäische Kommission (2009b) und Valerio et al. (2014) zu finden. Bei der Durchsicht dieser Programme zeigt sich eine grosse inhaltliche und konzeptionelle Heterogenität. Sogar auf nationaler Ebene agieren verschiedene Organisationen unabhängig voneinander mit unterschiedlichen Ansätzen. Im Folgenden sollen die drei grössten internationalen Anbieter skizzenhaft vorgestellt werden.

Junior Achievement Europe³² ist eine Non-Profit-Organisation mit Sitz in Belgien³³, deren Entrepreneurship Education, im Rahmen verschiedener Programme auf Primar- und Sekundarstufe, auf Unternehmensgründungen fokussiert. Junior Achievement ist in 39 Ländern tätig und damit die weltweit grösste Anbieterin. Young Enterprise, ein Teil der Organisation Junior Achievement Europe, ist in der Schweiz aktiv³⁴.

Europen-Pen international³⁵ ist eine in Deutschland gegründete Non-Profit-Organisation, die auf allen Bildungsstufen (auch in der Berufsbildung) Trainings für Übungsfirmen anbietet und diese Angebote international vernetzt. Europen-Pen ist in rund 40 Ländern weltweit tätig.

Youth Start³⁶ ist ein von der EU mitinitiiertes Programm, das in Österreich, Dänemark, Belgien, Luxemburg, Slovenien und Portugal durchgeführt wird. Auch hier geht

³²<http://www.jaeurope.org>

³³Junior Achievement Europe ist Teil der weltweiten Organisation Junior Achievement Worldwide mit Sitz in den USA.

³⁴Das Programm von Young Enterprise Switzerland wird in Kapitel 5.3.1 detaillierter vorgestellt.

³⁵<http://www.penworldwide.org>

³⁶<http://www.youthstartproject.eu>

es vor allem um die Förderung von Unternehmensgründungen. Zielgruppe sind junge Menschen zwischen 16 und 30 Jahren (eine Bildungsstufe wird nicht angegeben).

In der Regel finden sich keine detaillierten Informationen über Ablauf und Inhalte auf den Webseiten der Programme - diese sind erst bei der Anmeldung zu einem Programm erhältlich oder entsprechende Dokumente müssen käuflich erworben werden. Gemeinsam ist allen Konzepten, dass sie mit einem stark betriebswirtschaftlich geprägten Ansatz die Gründung einer richtigen Firma oder einer Übungsfirma fördern und die erzielten Ergebnisse in der Regel in Form eines Wettbewerbs an speziell dafür veranstalteten Events präsentiert werden.

In der Schweiz finden extracurriculare Angebote auf Sekundarstufe II hauptsächlich auf lokaler Ebene statt. Neben den Programmen, die in Kapitel 5.3.1 ausführlicher vorgestellt werden, bestehen Initiativen von Schulen und Betrieben, die teilweise an internationale Programme gekoppelt sind. Einige Beispiele sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

Das Wirtschaftsgymnasium Hottingen bietet im Rahmen von vier Schuljahren den „Akzent Entrepreneurship“³⁷ an, in welchem es darum geht, „theoretisches Wirtschaftswissen in die Praxis umzusetzen“. Der „Akzent Entrepreneurship“ findet im Rahmen eines wirtschafts-rechtlichen Profils statt. Er beinhaltet ein Unternehmenspraktikum, die Gründung einer „Miniunternehmung“, die mit einem Zertifikat³⁸ abschliesst, das wiederum von Junior Achievement bereitgestellt wird, sowie die Teilnahme an einem Junior Achievement Wettbewerb.

Der Ausbildungsverbund Login bietet im Rahmen des Ausbildungskonzepts „Lebensunternehmer“ seinen Lernenden die Möglichkeit, im Rahmen von „Junior Business Teams“ wie in einem Kleinunternehmen zusammenzuarbeiten³⁹.

Die Abteilung „Creative Solutions“ der Firma Rieter bildet im Rahmen des Konzepts „Think young“⁴⁰ Lernende als Jungunternehmer aus.

Die oben stehende Auswahl ist nicht abschliessend. Es scheint, dass die „Entrepreneurship-Welle“, die zwischen den Jahren 2010 und 2013 viele ausbildende Unternehmen und Schulen in der Schweiz erfasste, abgeebbt ist. Beispielsweise sind die Juniorfirmen-Konzepte der Firmen Schweizerische Bundesbahn und Schweizerische Post nicht mehr

³⁷http://www.ksh.ch/fileadmin/content/Entrepreneurship/Akzent_Entrepreneurship_2013.pdf (Zugriff 21.07.2015).

³⁸http://www.ksh.ch/fileadmin/content/Entrepreneurship/ESP_Certificate.pdf (Zugriff 21.07.2015).

³⁹<https://www.login.org/de/lehrstellen/ausbildung/lebensunternehmer> (Zugriff 21.07.2015).

⁴⁰<http://www.thinkyoung.ch> (Zugriff 21.07.2015).

im Web auffindbar, Kurse zu Entrepreneurship, die an verschiedenen Gewerblich-industriellen Berufsfachschulen in diesem Zeitraum stattfanden, scheinen ebenso nicht mehr angeboten zu werden. Dies deckt sich mit der Beobachtung der Autorin, dass das Interesse der breiteren Öffentlichkeit in der Schweiz an diesem Thema nachgelassen hat.

Fazit

Das Konzept der Juniorfirma, das die extracurricularen Angebote im Bereich Entrepreneurship Education dominiert, und ähnliche praxisbasierte Angebote, stützen sich auf einen betriebswirtschaftlichen Ansatz, in dessen Rahmen konkret Gründungsförderung betrieben wird. Mit Entrepreneurship, das unter einem breiten Zugang verstanden wird, sowie mit Entrepreneurship als Karriereoption, auch im Rahmen einer abhängigen Beschäftigung, haben Juniorfirmen wenig gemein. Das Konzept der Juniorfirma basiert auf der Idee, dass unternehmerisches Lernen erfahrungsorientiert, also *durch* Entrepreneurship stattfindet, beispielsweise, indem ein echter oder simulierter Gründungsprozess durchlaufen wird (vgl. Blenker & Christensen, 2010, S. 49). Über diese singuläre Erfahrung soll den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, Verallgemeinerungen über Wirtschaftsprozesse zu ziehen (vgl. Kirchner & Loerwald, 2014b, S. 19). Bezüglich Juniorfirmen besteht eine Forschungslücke: Welche Auswirkungen die Teilnahme an einem solchen Programm beispielsweise auf den späteren Karriereverlauf von Jugendlichen hat, ist nicht erwiesen (vgl. Europäische Kommission, 2005b, S. 8; C. Jones, 2010, S. 507). Wie auch bei den curricularen Ansätzen werden zudem veraltete Konzepte bemüht (vgl. hierzu insbesondere Kapitel 4.3).

5.3 Eine repräsentative Auswahl von Entrepreneurship Education-Projekten und deren Kategorisierung

Aus den vorangehenden Kapiteln 5.2.1 und 5.2.2 wurde deutlich, dass für eine curriculare und extracurriculare Implementierung von Entrepreneurship Education viel Aktionismus betrieben wird. Es zeigt sich eine grosse Heterogenität der Angebote. Diese scheinen vornehmlich „ad hoc“ konzipiert - bei vielen Programmen ist nicht ersichtlich, auf welcher theoretischen Grundlage sie aufbauen oder ob sie überhaupt theoretisch fundiert sind. Ebenfalls bedient sich ein Grossteil der Angebote an Konzepten, die nicht validiert sind und als nicht mehr zielführend betrachtet werden.

In Kapitel 4.3 wurden die vier bekanntesten Ansätze für Entrepreneurship Education vorgestellt und kritisch betrachtet. Inwieweit diese Ansätze immer noch in der aktuellen Entrepreneurship Education-Praxis Verwendung finden, soll nun im Folgenden konkret untersucht werden.

In diesem Kapitel werden zehn Entrepreneurship Education-Projekte vorgestellt und anhand der theoretischen Ansätze aus Kapitel 4.3 kategorisiert. Alle Projekte wurden

bzw. werden in Europa auf Sekundarstufe II (Berufsbildung) durchgeführt. Unter den ausgewählten Projekten sind drei aus der Schweiz, zwei aus Deutschland, zwei aus Österreich, eines aus Liechtenstein und zwei Projekte aus dem restlichen Europa (Niederlande, Spanien).

Notwendige Kriterien für die Selektion der Projekte wurden wie folgt festgelegt:

- Das Projekt ist gut dokumentiert und gibt einen relativ detaillierten Einblick in Ablauf und Inhalte der Entrepreneurship Education. Dokumente zu Inhalt und Ablauf des Projekts sind (öffentlich) zugänglich.
- Das Projekt läuft aktuell noch oder wurde frühestens 2012 abgeschlossen.
- Das Projekt wurde/wird auf Sekundarstufe II (Berufsbildung) durchgeführt.

Hinreichende Kriterien für die Selektion der Projekte wurden wie folgt festgelegt:

- Es besteht ein gewisser öffentlicher Bekanntheitsgrad (Trägerschaft durch eine Regierung, zu erwerbende Publikation etc.).
- Pädagogische und didaktische Ansätze werden verwendet.
- Das Projekt wurde/wird wissenschaftlich begleitet.

Die Beschreibung der Projekte ist wie folgt gegliedert: Das Projekt wird allgemein beschrieben und vorgestellt, es werden die Ziele aufgelistet und die Inhalte der Entrepreneurship Education beschrieben. Es wird dargestellt, ob dem Projekt pädagogische und didaktische Ansätze zugrundeliegen und ob und wie dieses wissenschaftlich begleitet bzw. evaluiert wurde.

5.3.1 Schweiz

Young Enterprise Switzerland

Allgemeine Beschreibung

Young Enterprise Switzerland (YES) ist ein 2006 in der Schweiz gegründeter Verein unter der europäischen Dachorganisation Junior Achievement - Young Enterprise Europe. YES bietet auf Sekundarstufe II für Lernende in der Berufsausbildung das „Company Programm“ und das „Business Programm“ an. In der Regel gehen diese über ein Schuljahr. Im Rahmen der fortlaufenden Programme gründen und betreiben Jugendliche als „Miniunternehmer“ ein reales Unternehmen und werden dabei von Vertretern aus der Wirtschaft unterstützt. Ebenfalls werden die Berufsschullehrpersonen der teilnehmenden Jugendlichen in das Programm eingebunden (vgl. Young Enterprise Switzerland,

2010, S. 9f). Das Programm hat einen kompetitiven Charakter: Die Businesspläne entscheiden über eine Teilnahme am Programm und die Teilnehmenden müssen sich im nationalen wie auch internationalen Wettbewerb behaupten (z. B. durch eine Teilnahme an Handelsmessen) (vgl. Young Enterprise Switzerland, 2010, S. 13).

Ziele

Jugendliche sollen lernen, in „wirtschaftlichen Zusammenhängen vernetzt zu denken, unternehmerisch zu handeln, als Persönlichkeit zu überzeugen und [sie werden darauf vorbereitet], in der globalen Wirtschaft verantwortungsbewusst ihren Weg zu finden und erfolgreich zu sein“. Im „Company Program“ soll vermittelt werden, „wie die Geschäftswelt funktioniert und welche Rolle das Unternehmertum in [der] Gesellschaft spielt“ (Young Enterprise Switzerland, 2010, S. 9).

Inhalte

Lerneffekte sollen im Programm auf fachlicher und persönlicher Ebene geschehen. Auf persönlicher Ebene werden „Sozialkompetenz“ und „Schlüsselfunktionen“ gefördert sowie die „Bewältigung von Herausforderungen und Konkurrenzfähigkeit“, beispielsweise in Form von Kreativität, Eigeninitiative, Arbeitsorganisation, Durchhaltevermögen, Verantwortungsbewusstsein und Selbstständigkeit, Team- und Konfliktfähigkeit, Suche nach Interessensausgleich und Konsens während des Projektes, Selbstbewusstsein, Kommunikationsfähigkeit und Weiterentwicklung der ganzen Persönlichkeit der Teilnehmenden. Auf fachlicher Ebene wird der Zugang zum „Jungunternehmertum“ gefördert, nämlich: unternehmerisches Denken und Handeln, Erwerb und Vertiefung von Wissen über Fakten, Funktionen und Zusammenhänge des wirtschaftlichen Geschehens. Teilnehmende Jugendlichen schreiben einen Businessplan (vgl. Young Enterprise Switzerland, 2010, S. 8,13).

Pädagogische und didaktische Ansätze

In den zur Verfügung stehenden Dokumenten ist nicht aufgeführt, nach welchen pädagogischen und/oder didaktischen Ansätzen Inhalte des Unternehmerführerscheins vermittelt werden.

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

Für das Schuljahr 2010/11, die Pilotphase des Projekts, ist ein Abschlussbericht zugänglich (Meier, Heim & Ruoss, 2011). In diesem werden die einzelnen Juniorfirmen detailliert begutachtet; allerdings basieren die Angaben auf der teilnehmenden Beobachtung der Projektleitung und einer Befragung der teilnehmenden Lernenden zu ihrem persönlichen Fazit.

Oser et al. (2012) untersuchten im Projektzeitraum von Dezember 2009 bis Mai 2011 die Wirkung des Programms. Hierzu wurden bei der Interventionsgruppe sowie einer Kontrollgruppe zu drei Messzeitpunkten - im Vorfeld des Projekts, im direkten An-

schluss an das Projekt sowie zu einem Zeitpunkt von vier bis fünf Monaten nach dem Projekt - die Teilnehmenden per Fragebogen befragt. Gemessen wurden die „gründungsspezifischen psychologischen Variablen, Beliefs, Kompetenzen, Wissen“ und Gründungsabsichten (vgl. Oser et al., 2012, S. 7). Zu keinem Zeitpunkt konnte bei den gemessenen Skalen eine Wirkung festgestellt werden. Lediglich direkt nach dem Programm zeigte sich eine positive Veränderung bei der Belief-Skala (bzgl. der Umsetzbarkeit einer Unternehmensgründung), diese war jedoch zum dritten Messzeitpunkt nicht mehr signifikant (vgl. Oser et al., 2012, S. 89).

Entrepreneurship-Programm Initiative Zukunft

Allgemeine Beschreibung

Das Entrepreneurship-Programm „Initiative Zukunft“ wurde im Zeitraum von August 2010 bis Oktober 2011 an fünf Berufsfachschulen in der Deutschschweiz durchgeführt. Das Programm umfasste insgesamt 54 Schulstunden (à 45 min), teilweise wurde die Unterrichtszeit (zwei Schulen), teilweise die Freizeit dafür aufgewendet (drei Schulen). Die komplette Projektlaufzeit ging von 2009 bis 2012. Die Lernenden erhielten für das absolvierte Programm je nach Schule entweder keine Benotung oder eine Benotung für den Businessplan und die Abschlusspräsentation oder Mitarbeit. Drei der fünf Schulen führten das Programm freiwillig nach Projektende weiter.

Ziele

Ziel des Programms war es, bei Jugendlichen in der Berufsfachschule auf Sekundarstufe II durch eine Intervention das unternehmerische Kompetenzprofil zu verbessern sowie die Gründungsabsichten zu erhöhen. Anschliessend sollten Empfehlungen für eine Entrepreneurship Education formuliert werden (vgl. Oser et al., 2012, S. 7).

Inhalte

Das Programm ist in vier Module aufgeteilt, die zwischen einem halben Tag und zwei Tagen dauern. Diese beinhalten einen Gesamtüberblick über das Programm (Modul 1), Firmenbesuche (Modul 2), eine Toolbox für Wissensvermittlung (Modul 3) und die Entwicklung eines Geschäftskonzepts (Modul 4) (vgl. Oser et al., 2012, S. 33).

Der Inhalt des Entrepreneurship-Programms setzt sich aus gründungsspezifischen psychologischen Faktoren, Beliefs (Überzeugungen), Kompetenzen und Wissen zusammen: Unternehmerische Leistungsmotivation (aussergewöhnlich hoher persönlicher Einsatz für eine Unternehmensgründung), unternehmerische Selbstwirksamkeit (Überzeugung, dass eine mögliche Unternehmensgründung zu bewältigen ist), Streben nach beruflicher Autonomie (Wunsch nach Unabhängigkeit, Eigenständigkeit und Verantwortungsübernahme), Risikobereitschaft (Bereitschaft, Risiken einzugehen), Innovationsneigung (Wunsch, etwas Neues zu entwickeln), Wünschbarkeit einer Unternehmensgründung (Unterneh-

mensgründung als etwas Erstrebenswertes), Umsetzbarkeit einer Unternehmensgründung (wahrgenommene Machbarkeit einer Unternehmensgründung), persönlicher Nutzen einer Unternehmensgründung (empfundene Vorteile einer Unternehmensgründung), Entdeckung und Bewertung einer Geschäftsidee (Fähigkeit, eine Marktlücke zu entdecken), Umsetzung einer Geschäftsidee (Bewältigung der Schritte von einer Idee zum fertigen Produkt) sowie die Gründungsintention (Versuch/Glauben daran, ein Unternehmen zu gründen).

Hauptelemente sind das Erstellen eines Businessplans (Modul 1, 3, 4) sowie Beispiele aus der Praxis (Modul 1, 2, 3).

Pädagogische und didaktische Ansätze

Durch das Entwickeln eines eigenen Geschäftskonzepts werden drei „pädagogisch-psychologische Ansätze“ verfolgt: „erfahrungsbasiertes Lernen, ‚externe Validität‘ durch Echtheit des eigenen Tuns, identitätsstiftende Wirkung durch Verbindungen zu Coaches“ (Oser et al., 2012, S. 42,44). Zudem werden folgende pädagogische Methoden eingesetzt: „Inputvorträge/Frontalunterricht, [...] Rollenmodell (Firmenbesuche), Worked-out examples, moderierte, interaktive Elemente (Entwicklung eigener Geschäftsideen, DesignThinking)“ (Oser et al., 2012, S. 47).

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

Oser et al. (2012) untersuchten im Projektzeitraum von Dezember 2009 bis Mai 2011 die Wirkung des Programms. Hierzu wurden im Vorfeld des Projekts, im direkten Anschluss an das Projekt sowie zu einem Zeitpunkt von vier bis fünf Monaten nach dem Projekt die Teilnehmenden per Fragebogen befragt. Gemessen wurden die „gründungsspezifischen psychologischen Variablen, Beliefs, Kompetenzen, Wissen“ und Gründungsabsichten (vgl. Oser et al., 2012, S. 7). Die in einer Interventions- und Kontrollgruppe durchgeführten Kovarianzanalysen zeigen eine „hochsignifikante Zunahme in den Skalen *Umsetzbarkeit der Unternehmensgründung* [...] und *Umsetzung einer Geschäftsidee* [...] sowie eine signifikante Zunahme in der Skala *Wissen*“ (Hervorhebung im Original) (Oser et al., 2012, S. 74f). Bei allen anderen Skalen (vgl. vorangehender Textabschnitt) zeigen sich Effekte entweder unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit oder unabhängig vom Messzeitpunkt. Die Skala *Wünschbarkeit* zeigt keine Effekte (vgl. Oser et al., 2012, S. 76, 79ff).

Unternehmer werden/apprendre à entreprendre

Allgemeine Beschreibung

Das Projekt „Unternehmer werden“ richtet sich an Jugendliche zwischen 15 und 19 Jahren auf Sekundarstufe II (Berufs- und Gewerbeschulen) (vgl. Dayer, 2005, S. 4). Es ist keine begrenzte Projektlaufzeit angegeben. Aus den Unterlagen zum Projekt ist ersichtlich, dass es sich mit Start im Jahr 2001 um ein fortlaufendes Projekt zu handeln

scheint, das an teilnehmenden Schulen in jeweils einem Schuljahr durchgeführt wird. Im Unterricht sollen für das Projekt jede zweite Woche zwei Unterrichtsstunden aufgewendet werden (im Total 36 Unterrichtsstunden pro Schuljahr/pro Klasse)(vgl. Dayer, 2009, S. 2, 5). Im Rahmen des Projekts ist zudem eine zweitägige „zusätzliche Ausbildung“ für die teilnehmenden Lehrpersonen vorgesehen und zwar in den Bereichen „Projektleitung, Erstellen eines Business Plans, Unternehmertum (Einführung), Marktstudie (Einführung)“ (Dayer, 2005, S. 7, 18).

Ziele

Ziel des Projekts ist „die Förderung des Unternehmergeists in einem schulischen Rahmen“ (Dayer, 2005, S. 2). Im Besonderen heisst dies, „das Bewusstsein für eine Unternehmenskultur [zu] wecken, [eine] praktische [...] Umsetzung, [ein] Brückenschlag zwischen Schule und Arbeitswelt [und die] Aneignung von Wissen (Kenntnisse), Know-how (Fachkompetenzen) und Verhalten (Verhaltenskompetenz) durch konkretes Handeln“ zu fördern (Dayer, 2005, S. 9). Bei den beteiligten Jugendlichen soll Folgendes gefördert werden: Eigeninitiative, Eigenverantwortung, Entwicklung von persönlichen Fähigkeiten wie Selbstvertrauen, Kreativität, soziale Verantwortung, Lernfähigkeit, Risikofreude, ausserdem Fachkompetenz für die Gründung und Leitung eines Unternehmens (um Anforderungen wie Konzeption, Ressourcenmanagement und Kenntnis über Rechtsbedingungen zu bewältigen) sowie Teamgeist (vgl. Dayer, 2005, S. 9).

Inhalte

Inhalt des Projekts ist der Aufbau eines tatsächlichen Unternehmens (keine Simulation), das auch nach Ende des Projekts weitergeführt werden könnte (vgl. Dayer, 2005, S. 10). Das Projekt ist in neun Projektphasen unterteilt: 1. Vorbereitung, 2. Erster Kurs - Einführung, 3. Umsetzung - Auswahl des Produkts oder der Dienstleistung, 4. Businessplan, 5. Mittelbeschaffung, 6. Herstellung des Produkts - Angebot der Dienstleistung, 7. Vermarktung, Kommunikation, Verkauf, 8. Verwaltung, Monitoring und 9. Schlussevaluation, Bilanz. Die Unterrichtsinhalte im Rahmen des Projekts beziehen sich vor allem auf die für die Unternehmensgründung benötigten Kenntnisse, wie Ideen-Brainstorming für mögliche Produkte und Dienstleistungen, Marketing- und Buchhaltungskenntnisse, Ausarbeitung eines Businessplans, Konfliktbewältigung, Investitionsevaluation, Verkaufkenntnisse sowie Kenntnisse, die beim eigentlichen Betrieb des Unternehmens benötigt werden (z. B. Rechnungsstellung, Management). Das Projekt sollte möglichst unter Einbezug aller Unterrichtsfächer durchgeführt werden. Es beinhaltet zudem mehrere Evaluationseinheiten zur Beurteilung der verschiedenen Projektschritte (vgl. Dayer, 2005, S. 17ff). Ebenfalls werden die teilnehmenden Jugendlichen nach Projektende beurteilt und nach Wunsch kann ein Teilnahme-Zertifikat ausgestellt werden (vgl. Dayer, 2009, S. 8).

Pädagogische und didaktische Ansätze

Im Dokument wird zwar die „Evaluation [...] der pädagogischen und didaktischen [...]“

Aspekte“ (Dayer, 2005, S. 13) erwähnt; welche dies genau sind, wird jedoch nicht aufgeführt. Ebenso ist aus den Projektphasen nicht ersichtlich, welche pädagogischen und didaktischen Mittel eingesetzt werden, um die aufgeführten „unternehmerspezifischen“ Verhaltensweisen zu fördern (vgl. vorangehender Abschnitt).

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

Oser et al. (2012) untersuchten im Projektzeitraum von Dezember 2009 bis Mai 2011 die Wirkung des Programms. Hierzu wurden im Vorfeld des Projekts, im direkten Anschluss an das Projekt sowie zu einem Zeitpunkt von vier bis fünf Monaten nach dem Projekt die Teilnehmenden per Fragebogen befragt. Gemessen wurden die „gründungsspezifischen psychologischen Variablen, Beliefs, Kompetenzen, Wissen“ sowie Gründungsabsichten (vgl. Oser et al., 2012, S. 7). Die in einer Interventions- und Kontrollgruppe durchgeführten Kovarianzanalysen zeigen, dass in Bezug auf die „Umsetzbarkeit der Unternehmensgründung“ eine Signifikanz in der Interventionsgruppe besteht, jedoch mit einem nur geringen Effekt. Ebenfalls signifikant zeigen sich „Innovationsneigung“ und „Wissen“, offenbar aber unabhängig von der Intervention.

5.3.2 Österreich

Schulversuch: Begabtenförderungsmodell „Schumpeter Handelsakademie“

Allgemeine Beschreibung

Beim Schulversuch „Schumpeter Handelsakademie“ wird Entrepreneurship Education mit Begabtenförderung verbunden. „Besonders leistungsstarke“ Jugendliche bilden eine „Schumpeterklasse“, die sich durch veränderte Lehrpläne mit einem „eigens entwickelten pädagogischen Gesamtkonzept“ vom übrigen Unterrichtsbetrieb abhebt (Aff, Hahn, Marterne & Sailmann, 2006, S. 1f). Der Schulversuch wurde von 2000 bis 2003 durchgeführt und auf zwei Jahre (2005) verlängert. Seitdem ist die Entrepreneurship Education an der Schumpeter Bundeshandelsakademie in den regulären Schulbetrieb integriert. Betroffen sind Jugendliche im Alter von 14 bis 19 Jahren an einer Bundeshandelsakademie (fünfjährige berufsbildende Schule mit kaufmännisch/betriebswirtschaftlicher Ausrichtung mit Matura-Abschluss) in Wien/Österreich.

Ziele

Neben „fundiertem betriebswirtschaftlichen Zusammenhangswissen zum Themenbereich Unternehmensführung und Unternehmensgründung“ mit deutlichem Praxisbezug, wird in allen Unterrichtsfächern eine „Kultur unternehmerischen Denkens und Handelns“ gefördert, diese schliesst z. B. eigenverantwortliche Lernprozesse, systematisches und vernetztes Denken, Reflektion und Problemlösekompetenzen ein. Zudem soll eine soziale, ökologische und ethische Verantwortungsübernahme gefördert werden. Des weiteren gliedert sich die Entrepreneurship Education in drei Zielbereiche: eine „unternehmerische Selbstständigkeit“ („Gründungslehre“), eine „berufliche Selbstständigkeit“ (Eigenverant-

wortung von Angestellten in einem Unternehmen) sowie ein eigenverantwortliches mündiges Bürgertum (Mündigkeit und Autonomie als Citoyen) (Aff et al., 2006, S. 2f).

Inhalte

Inhalte der Entrepreneurship Education sind nach Schuljahren gegliedert. Während fünf Jahren werden die übergeordneten Inhalte „Betriebswirtschaftliche Übungen und Projektmanagement“, „Unternehmensgründung und Unternehmensführung“, „Rechnungswesen“ und „Buchführung“ unterrichtet. Zusätzlich müssen ein Betriebspraktikum und eine zweiwöchige „work experience im Ausland“ absolviert sowie Fremdsprachenqualifikationen erworben werden (Aff et al., 2006, S. 5). Im Zielbereich der „unternehmerischen Selbstständigkeit“ (siehe vorangehender Abschnitt) wird die „Gründungsphase“ betont und es werden „betriebswirtschaftliche[...] Tools“, beispielsweise der Businessplan, gefördert. Im Zielbereich der „beruflichen Selbstständigkeit“ (siehe vorangehender Abschnitt) wird die „Nachgründungsphase“ hervorgehoben und es werden vor allem Projektmanagement und berufliche Handlungskompetenz gefördert. Im Zielbereich „Citoyen“ wird Entrepreneurship als „Unterrichtsprinzip“ in alle Fächer eingefügt und das Demokratieverständnis gefördert (Aff et al., 2006, S. 41). Neben den betriebswirtschaftlichen Inhalten wird im Projekt mit einer „Persönlichkeitsorientierung“ Wert auf Kompetenzerwerb gelegt, da „unternehmerisches Denken und Handeln [...] ausgeprägte Persönlichkeiten [erfordert]“. Zu den zu entwickelnden Kompetenzen gehören u. a. (Auswahl aus Auflistung) Selbstreflektion, ökonomische Kreativität, schöpferische Tätigkeit, Aufnahme von neuem Wissen, Querdenken, Leistungsbereitschaft, Handhabung von Unsicherheiten (vgl. Lindner, 2000, S. 4f).

Pädagogische und didaktische Ansätze

Die „didaktischen Grundsätze“ im Projekt umfassen u. a. Förderung in Richtung Leistungsorientierung und Kreativität, Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung, Förderung der Eigenverantwortlichkeit im Lernprozess, Einsatz von IT, Lernen in der Praxis (z. B. Praktikum, Fachvorträge, work experience), Begleitung/Coaching, Förderung des unternehmerischen Denkens und Handelns. Die „pädagogischen Zielvorstellungen“ umfassen (Auswahl aus Auflistung) komplexe anwendungsbezogene Lehr- und Lernarrangements, handlungsorientierten und fächerübergreifenden Unterricht, fächerübergreifende internationale Projekte, soziales Engagement und Unterrichtsmethoden. Letztere schliessen mit ein (Auswahl aus Auflistung): Projekte, Teamteaching, Planspiele, Übungsfirma, Business Planning, Fachrecherchen, Praktika, Fachvorträge, Exkursionen, Besichtigungen (vgl. Lindner, 2000, S. 7f).

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

Die wissenschaftliche Untersuchung soll mithilfe „multiinstrumenteller und multiperspektivischer“ Forschungsmethoden Aussagen über die getroffenen Massnahmen und „die Stabilität der Schulversuchsergebnisse“ treffen (Aff et al., 2006, S. 14). Dazu wurden durchgeführt: Verschiedene Fragebogenerhebungen bei der Interventionsgruppe zur Be-

wertung des Unterrichts, des sozialen Klimas und der Gesamtzufriedenheit, eine Dokumentenanalyse der Portfolio-Ordner (ob und wie wurden diese genutzt), Tiefeninterviews der Interventionsgruppe (Kontrastierung von Konzeption der Entrepreneurship Education und deren Wahrnehmung durch die Interventionsgruppe), Befragung der Lehrpersonen, die am Schulversuch beteiligt waren (Qualität der Verankerung der Elemente der Entrepreneurship Education) sowie eine Verbleibserhebung der Teilnehmenden der Abschlussklasse 2005 fünf Monate nach Abschluss (Vorteile der Teilnahme am Schulversuch beim beruflichen Werdegang oder Ausbildungsweg) (vgl. Aff et al., 2006, S. 14f).

Unternehmerführerschein

Allgemeine Beschreibung

Der Unternehmerführerschein, der 2004 ins Leben gerufen wurde, soll bei 13 bis 19-Jährigen mithilfe von vier Modulen „die wirtschaftliche Kompetenz“ stärken. Er ist für alle Schularten ab der achten Schulstufe geeignet. Der Unternehmerführerschein ist ein „international anerkanntes Wirtschaftszertifikat“, das als Pflicht, Wahlpflicht oder freiwillig absolviert werden kann. Durchgeführt wird der Unternehmerführerschein von „speziell ausgebildete[n] und geprüfte[n] Lehrerinnen und Lehrer[n]“ (Landertshammer & Sözen, 2015, S. 3).

Ziele

Ziel des Unternehmerführerschein ist es, dass Jugendliche durch die Teilnahme „notwendige Qualifikation auf[bauen], die sie später brauchen, um die Zusammenhänge im Unternehmen zu verstehen und selbstständig zu arbeiten bzw. um selbst als UnternehmerIn erfolgreich agieren zu können“ (Sözen, 2009, S. 3). Jugendliche, die den Unternehmerführerschein absolviert haben, „haben in der Wirtschaft und am Arbeitsmarkt gegenüber anderen einen Vorsprung“. Das Zertifikat dient als „Bestätigung für hohes Engagement, besseres Wirtschaftsverständnis sowie die Beschäftigung mit grundlegenden volks- und betriebswirtschaftlichen Zusammenhängen“. Die Betriebe sollen durch den Unternehmerführerschein von einem „besser qualifizierte[n] Personal, das grundlegende wirtschaftliche Zusammenhänge versteht“, profitieren können, somit soll der Unternehmerführerschein die „Wettbewerbsfähigkeit Österreichs als Wirtschaftsstandort“ stärken. Schulen sollen durch den Unternehmerführerschein „ihr Profil schärfen und damit ihre Attraktivität steigern“ können (Landertshammer & Sözen, 2015, S. 4).

Inhalte

Der Unternehmerführerschein umfasst drei Basismodule (A, B und C) und ein weiterführendes Modul (UP), die in Kapitel unterteilt sind, welche „Stoffgebiete“ und „Wissenspunkte“ umfassen.

Im Modul A werden „Grundlagen der wirtschaftlichen Zusammenhänge“ vermittelt. Es geht darin u. a. um das Erlernen „zentrale[r] wirtschaftliche[r] Begriffe“, um den „Wirtschaftskreislauf“, „verschiedene Formen der Marktordnung“, „verschiedene[...] Arten von Betrieben und Wirtschaftssektoren [gemäß] Größe und Wirtschaftszweig“, „unterschiedliche[...] Leistungsbereiche eines Unternehmens [...] wesentlich: Managementaufgaben, Finanzierungsformen [...] Beschaffungs- und Lagerfragen und Fertigungsablaufplanung“ und „grundlegende Überlegungen in Bezug auf die Unternehmensgründung“ (z. B. Risiken, Rechtsformen, Gründungsprozess, Elemente eines Businessplans) (Sözen, 2009, S. 4-9).

Modul B behandelt die „Grundlagen der volkswirtschaftlichen Zusammenhänge“. Sogenannte Wissenspunkte in Modul B sind Begriffe wie u. a. „Bruttoinlandsprodukt, [...] Wertschöpfung, [...] Wirtschaftswachstum, [...] Konjunkturverlauf“, Geldtheorie als sogenanntes Stoffgebiet, Wissenspunkte wie „Steuern, [...] Kredite, [...] Geldschöpfung, [...] Einkommensumverteilung, [...] EU-Konvergenzkriterien, [...] Auswirkungen von Staatsschulden“, internationaler Handel und Globalisierung als Stoffgebiet sowie die Wirtschaftsentwicklung in der EU (Sözen, 2009, S. 10-15).

In Modul C geht es um „unternehmerisches Grundwissen - der Geschäftsplan“. Das Modul umfasst u. a. (Auswahl) „Geschäftsideen“ und deren Überprüfung und Bewertung anhand z. B. „Innovationsgrad, [...] Wirtschaftlichkeit, [...] technische[n] Kriterien“, „Chancen und Risiken der Selbstständigkeit“, das Anwenden von „Kreativitätstechniken“, Begriffe wie „Entrepreneurship“, das Wissen um Begriffe wie „Marketing“, „Kundenorientierung“, „soziale Verantwortung“, die Stoffgebiete „Unternehmensorganisation“ und „Unternehmensführung“ sowie das „Erstellen eines Geschäftsplan[s] als Grundlage der Finanzierung“ und Kenntnisse über unterschiedliche Rechtsformen und „rechtliche Fragestellungen“ sowie über „Business Kommunikation“ (Sözen, 2009, S. 16-26).

Das letzte Modul UP zielt auf die sogenannte Unternehmerprüfung ab. Diese wird nicht in der Schule, sondern an einer „Erwachsenenbildungsinstitution“ durchgeführt. Das Modul UP beinhaltet folgende Kapitel (eine Auflistung von Stoffgebieten und Wissenspunkten ist nicht verfügbar): „Rechnungswesen und Kostenrechnung, Steuern [...], Personal [...], Deckungsbeitragsrechnung [...], Finanzierung und [...] Marketing und Rechtskunde vertiefend“ (Landertshammer & Sözen, 2015, S. 5).

Pädagogische und didaktische Ansätze

In den zur Verfügung stehenden Dokumenten ist nicht aufgeführt, nach welchen pädagogischen und/oder didaktischen Ansätzen Inhalte des Unternehmerführerscheins vermittelt werden.

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

Aus den zur Verfügung stehenden Dokumenten geht nicht hervor, ob eine wissenschaft-

liche Begleitforschung oder Evaluation stattgefunden hat.

5.3.3 Deutschland

Unternehmerisch handeln macht Schule

Allgemeine Beschreibung

Das „Lehr-Lern-Konzept ‚Unternehmerisch handeln macht Schule‘“ wurde als Pilotprojekt in fünf Unterrichtsklassen auf Sekundarstufe II von allgemein- und berufsbildenden Schulen im Schuljahr 2010/2011 in der Region Siegen-Wittgenstein mit einem Umfang von 20 Doppelstunden durchgeführt (Bijedic, 2013b, S. 58). Das Konzept baut auf drei Modulen auf: Modul I für „Gründungssensibilisierung“, Modul II für „Gründungsmündigkeit“ und Modul III für „Gründungskompetenz“ (Bijedic, 2013a, S. 285).

Ziele

Die Ziele des Projekts „Unternehmerisch handeln macht Schule“ sind im Allgemeinen die Förderung „fachübergreifende[r] persönliche[r] Handlungskompetenzen und die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit“ (Bijedic, 2013a, S. 292). Im Konkreten gliedert sich jedes Modul in „Groblernziele“ und „Kompetenzentwicklung“. Im Modul I geht es um „Sensibilisierung“ für und „Reflektion“ über die „unternehmerische Selbstständigkeit“. Gefördert werden „Sozialkompetenzen“, u. a. Kommunikations- und Präsentationsfertigkeiten, Teamkompetenzen sowie „Selbstkompetenzen“, u. a. Entscheidungsfähigkeit, Zeitmanagement. Modul II zielt vor allem auf eine „Befähigung zu einer reflektierten und mündigen Entscheidung für oder gegen eine selbstständige Tätigkeit“ ab. Gefördert werden „Methodenkompetenzen“ wie Kreativitätstechniken, Metakognition, Managementmethoden, „Sozialkompetenzen“ (wie in Modul I) und „Selbstkompetenzen“, u. a. Reflektionsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Zeitmanagement, Analyse der eigenen Stärken und Schwächen. Modul III zielt darauf ab, „betriebswirtschaftliche Grundlagen und Zusammenhänge“ zu erlangen und deren Praxistransfer am Beispiel „der Erarbeitung eines Business-Plans für die im Team generierte Geschäftsidee“ zu fördern. Gefördert werden betriebswirtschaftliche „Fachkompetenzen“, „Methodenkompetenzen“ wie Recherchefertigkeiten, Metakognition und Wissenstransfer, „Sozialkompetenzen“ u. a. (Auswahl) Verhandlungsfertigkeiten, und „Selbstkompetenzen“ wie Selbstlernkompetenz, Entscheidungsfähigkeit und Zeitmanagement (ebd., S. 304).

Inhalte

Modul I behandelt die „persönliche Assoziation mit unternehmerischer Selbstständigkeit“, den „gesellschaftlichen Stellenwert unternehmerischer Selbstständigkeit“, die „persönliche Anforderung an Unternehmer“ und „unternehmerische Gelegenheiten entdecken und ausschöpfen“. Modul II beinhaltet „Kreativitätstechniken, Gründungsideen entwickeln, Gründungsideen evaluieren, Stärken- und Schwächenanalyse, Herausforde-

rungen der Teamarbeit, Bewältigung des Unternehmeralltags“. Inhalt des Moduls III sind beispielsweise die Erstellung eines Businessplans und eine Teilnahme an einem Businessplan-Wettbewerb sowie Kenntnisse über u. a. Marketing, Rechtsformen und Finanzierung (Bijedic, 2013a, S. 296).

Pädagogische und didaktische Ansätze

Grundlegendes didaktisches Konzept des Projekts „Unternehmerisch handeln macht Schule“ ist die „Handlungsorientierung“ (Bijedic, 2013a, S. 288), mit der eine „praxis- und zielgruppenorientierte Förderung von Handlungskompetenzen“ einhergeht (ebd., S. 290). Als Unterrichtsmethode wird im Projekt vor allem mit Spielen (Rollenspiel, Assoziationsspiel), Fallbeispielen und Fallbearbeitung (z. B. beim Businessplan), Simulation, Präsentation und Frontalunterricht gearbeitet (ebd., S. 296, 304).

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

Die Ergebnisse des Projekts wurden anhand einer „hypothesenprüfende[n] Längsschnittuntersuchung im Paneldesign mit Messwiederholung und zwei Erhebungszeitpunkten“ überprüft. Die Erhebung wurde mithilfe eines Fragebogens zur „Diagnose unternehmerischer Potentiale“ und einer standardisierten schriftlichen Befragung durchgeführt (Bijedic, 2013b, S. 61). Folgende Merkmale der „unternehmerischen Persönlichkeit“ wurden untersucht: Durchsetzungsbereitschaft, emotionale Stabilität, internale Kontrollüberzeugung, Leistungsmotivstärke, Problemlöseorientierung, Risikoneigung, Ungewissheitstoleranz (vgl. ebd., S. 60) sowie die „Neigung zur unternehmerischen Selbstständigkeit“. Die „Neigung zur unternehmerischen Selbstständigkeit“ nahm bei der Experimentalgruppe deutlich ab (vgl. ebd., S. 63, Abb. 4). Im Vergleich zur Kontrollgruppe war bei der Experimentalgruppe eine mässige bis deutliche Erhöhung der Merkmale der „unternehmerischen Persönlichkeit“ nachweisbar. Nur bei der internalen Kontrollüberzeugung und der Problemlöseorientierung war eine Abnahme zu verzeichnen. Die wissenschaftliche Untersuchung kommt zum Schluss, dass das „unternehmerische Gesamtpotential“ der Experimentalgruppe (im Vergleich zur Kontrollgruppe) stärker entwickelt ist (ebd., S. 65).

Network for Teaching Entrepreneurship

Allgemeine Beschreibung

Das „Network for Teaching Entrepreneurship“ (kurz NFTE) wurde als gemeinnützige Organisation im Jahr 1987 in New York von einem Highschool-Lehrer gegründet. Ziel war es, benachteiligten Jugendlichen „beim Aufbau einer selbstständigen Existenz“ zu helfen (Mariotti et al., 2005, S. 6). NFTE hat fünf Partnerprogramme in den USA und zehn Partnerprogramme in der restlichen Welt, darunter auch in Deutschland⁴¹. NFTE

⁴¹<http://www.nfte.com/what/partners> (Zugriff 17.07.2015).

bietet Kurse an öffentlichen Schulen und in Ferien-Camps an. Lehrpersonen, die einen NFTE-Kurs unterrichten wollen, müssen eine Weiterbildung an einer „NFTE University“ absolvieren. In Deutschland besteht NFTE als gemeinnütziger Verein seit 2005 (vgl. ebd., S. 6, 8).

Ziele

Zielgruppe von NFTE-Kursen sind insbesondere Jugendliche mit schlechten Chancen und fehlender familiärer und schulischer Unterstützung. Ziel ist, ihre Kreativität und Leistungsbereitschaft sowie Selbstvertrauen und Souveränität zu fördern, sie zu ermutigen und ihnen durch diese „neu gewonnenen, konkreten Lebensperspektiven“ zu ermöglichen, zu „produktiven und interessierten Mitgliedern unserer Gesellschaft“ zu werden (Mariotti et al., 2005, S. 9). Zudem sollen „kaufmännische und kommunikative Fähigkeiten“ vermittelt und eine „Mini-Managementausbildung“ geboten werden - das Schülerbuch „führt in die Wirtschaft und das Thema Unternehmensgründungen sehr detailliert und praxisnah ein“ (ebd., S. 10).

Inhalte

Das sogenannte Schülerbuch „Von der Idee zum Ziel. Wie du ein kleines Unternehmen startest und erfolgreich machst“ ist in 17 Kapitel unterteilt. Zu Beginn jedes Kapitels werden Lernziele kommuniziert, am Ende gibt es eine Wiederholung sowie eine Zusammenfassung der behandelten Inhalte. Die 17 Kapitel umfassen u. a. folgende Inhalte: Unterschiede zwischen Arbeitnehmenden und Entrepreneuren und die Vor- und Nachteile eines eigenen Unternehmens, Erkennen von unternehmerischen Chancen („window of opportunity“), Merkmale erfolgreicher Unternehmer, Produktentwicklungen und Erfindungen, Kreativitätssteigerung, Branchenauswahl und Namensgebung des Unternehmens, Setzen und Verwirklichen von Zielen, Unternehmensleitbild, verschiedene betriebswirtschaftliche Kenntnisse wie Gewinn- und Verlustrechnung, Betriebskosten, Eigenkapitalfinanzierung, Buchhaltung und Marketing, Marktforschung und Businessplan (vgl. Mariotti et al., 2005, S. 13ff).

Pädagogische und didaktische Ansätze

Mithilfe einer „projektbezogenen und erlebnisorientierten Pädagogik“ soll unternehmerisches Denken gefördert werden (Mariotti et al., 2005, S. 9). Weitere Angaben zur Verwendung von pädagogischen und didaktischen Ansätzen werden im Schülerbuch nicht gemacht.

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

NFTE Deutschland erhält eine wissenschaftliche Beratung durch die Freie Universität Berlin und die Fachhochschule für Wirtschaft Berlin (vgl. Mariotti et al., 2005, S. 7). Wie diese Beratung geartet ist, ist aus den vorliegenden Dokumenten nicht ersichtlich. Bezüglich einer wissenschaftlichen Evaluation von NFTE Deutschland existieren zwei nicht zugängliche unveröffentlichte Dokumente. Zum einen handelt es sich um eine im

Jahr 2009 von Prof. Ulrich Braukmann und Prof. Lambert Koch erstellte Schrift mit dem Titel „Qualitätskonstituenten einer schulischen Entrepreneurship Education: eine gründerpädagogisch und -didaktisch fundierte Analyse am Beispiel der Initiative ‚Network for Teaching Entrepreneurship‘“ (*Univ.-Prof. Dr. Ulrich Braukmann (IGIF)*, o. J.). Zum anderen ist aus einer Pressemitteilung (Pressearchiv der Universität Wuppertal, o. J.) vom 08.06.2009 der Universität Wuppertal ersichtlich, dass das Programm von NFTE Deutschland von den eben genannten Professoren wissenschaftlich evaluiert wurde. Der Titel der Studie wird nicht genannt. Gemäss der Pressemitteilung wird in der Studie NFTE Deutschland eine „moderne, handlungsorientierte Didaktik“ bescheinigt, die „Selbst- und Sozialkompetenzen [stärke] und die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeiten [fördere]“. Angaben zum Forschungsdesign und zu Ergebnissen werden nicht gemacht. Die Evaluation ist öffentlich nicht zugänglich. Auch über den Internet-Suchdienst „Google“ sind keine Ergebnisse zu den beschriebenen Dokumenten zu finden.

5.3.4 Liechtenstein

Juniorfirma Hilti AG

Allgemeine Beschreibung

Die Juniorfirma ist in der Firma Hilti „ein wichtiger Eckpfeiler der Berufsausbildung“. Lernende im dritten Lehrjahr aller Lehrberufe nehmen verpflichtend an der Juniorfirma teil. Sie erhalten maximal fünf Arbeitsstunden pro Woche, die sie in die Juniorfirma investieren dürfen und die dokumentiert werden müssen. Produkte der Juniorfirma (Güter, Dienstleistungen etc.) müssen zu 50 Prozent in der Lehrwerkstatt der Firma Hilti hergestellt werden. Das Geschäftsjahr einer Juniorfirma dauert vom 1. Oktober bis 31. März des folgenden Jahres und wird mit einem internen „Reporting“ abgeschlossen, das u. a. den „Geschäftsverlauf“ und den „unternehmerischen Erfolg“ beinhaltet. Als Vorbereitung für die Juniorfirma nehmen die Lernenden an einer „Kick-off-Woche“ teil, die im August stattfindet (D. Müller, 2012, S. 40f).

Ziele

Ziel der Juniorfirma ist die Vermittlung einer „ganzheitlichen Ausbildung, welche die Personelle Kompetenz, die Aktivitäts- und Handlungskompetenz, die Fach- und Methodenkompetenz und die Sozialkommunikative Kompetenz entwickeln soll“. Konkret will das Projekt die folgenden Ziele erreichen: „unternehmerisches Denken und Handeln fördern, Betriebswirtschaftliche Zusammenhänge erkennen, Eigeninitiative und Selbstständigkeit durch Übernahme von Verantwortung für getroffene Entscheidungen fördern, soziale und kommunikative Kompetenzen in der gelebten Team-Arbeit erhöhen, technisches und kaufmännisches Wissen in der Praxis umsetzen“ (D. Müller, 2012, S. 40).

Inhalte

In der „Kick-off-Woche“ werden die Lernenden in die Juniorfirma eingeführt und u. a. auf folgende Themen vorbereitet: „Entwicklung Businessplan, Geschäftsmodelle, [...] Reporting, [...] Zeitmanagement, Marktumfragen, Prozess der Produktionsentwicklung, [...] Verkaufsplanung, Teambildung, Rollenverteilung, [...] Konfliktlernen, individuelles Lernen und Teamlernen“. Ebenso sind Name und Logo der Juniorfirma „zwei wichtige Entscheidungen“, die die Lernenden im Rahmen der Kick-off-Woche treffen müssen. Weiter müssen sie „grundlegende [...] strategische Ziele“ bestimmen (D. Müller, 2012, S. 41f). Nach der Kick-off-Woche gründen die Lernenden die Juniorfirma, dies beinhaltet die Zusammenstellung des „Führungsteam[s]“ und die Klärung „inhaltliche[r] Fragen zu den Produkten und Dienstleistungen“ (D. Müller, 2012, S. 42).

Pädagogische und didaktische Ansätze

Juniorfirmen an sich werden als „pädagogisch-didaktische Konzepte“ angesehen, da sie eine „reichhaltige Palette an möglichen Lerneffekten“ erzielen, z. B. in Bezug auf das „individuelle [...] Potential“, die „biographische [...] Entwicklung“ oder „gruppendynamische Aspekte“. Der Lerneffekt von Juniorfirmen „geht über die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten hinaus“, Jugendliche erlernen „spezifische Handlungsfähigkeiten zur Selbstorganisation, sogenannte Kompetenzen“. Die Kompetenzentwicklung „erfolgt in der Praxis“, durch die Bewältigung von Herausforderungen, da „herausfordernde Situationen [...] fast immer mit einem Kompetenzerwerb einher[gehen]“. Durch die Begleitung durch einen Coach während der Arbeit in der Juniorfirma werden die erworbenen Kompetenzen „in die richtigen Bahnen gelenkt“ und bewirken einen „nachhaltigen Lernerfolg“ (Hojas, 2012, S. 140f, 144).

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

Für die Messung der Ergebnisse wurde ein Kompetenzmodell herangezogen (KODE-Modell von John Heyse und Volker Erpenbeck), das acht unterschiedliche Arten von Fragebögen enthält. Es werden 96 Items mithilfe von Selbst- und Fremdeinschätzung gemessen. Der sogenannte „KODE-Wert“ wurde bei Beginn und bei Abschluss der Juniorfirma gemessen. Das Ergebnis anhand von „Kompetenzgruppen“ zeigt folgendes Bild: Die „Personale Kompetenz“ bleibt fast auf dem gleichen Niveau, die „Aktivitäts- und Handlungskompetenz“ ist von vornherein niedrig, nimmt aber im Verlauf des Projekts leicht zu, die „Fach- und Methodenkompetenz“ sowie die „Sozial-kommunikative Kompetenz“ entwickeln sich je nach Juniorfirma unterschiedlich (nahm ab, blieb gleich, nahm zu). Für das hier ausgewählte Beispiel (Hilti AG) werden keine spezifischen Angaben gemacht (U. Baldegger, 2012, S. 21, 24f).

5.3.5 Europa

„Certificeerbare eenheid ondernemerschap“ (Niederlande)

Allgemeine Beschreibung

Seit dem Schuljahr 2011/12 ist es niederländischen Berufsschulen möglich, die „Certificeerbare eenheid (CE) ondernemerschap“, einen qualifizierenden Kurs für Unternehmertum, anzubieten. In diesem können sich die Teilnehmenden unternehmerische Fertigkeiten aneignen, lernen Basiswissen über Unternehmertum und können sich auf eine mögliche unternehmerische Laufbahn vorbereiten (vgl. Gibcus & Smit, 2014, S. 4). „CE ondernemerschap“ richtet sich an Lernende aller Ausbildungsberufe, insbesondere jedoch an Berufe, für die Selbstständigkeit besonders wichtig ist, z. B. Handwerks- und Pflegeberufe (ebd., S. 3). Ab dem Schuljahr 2015/16 wird „CE ondernemerschap“ als Wahlfach in den Berufsschulen angeboten. Damit werden jährlich 30-40'000 Lernende erreicht. Initiiert wurde „CE ondernemerschap“ durch das niederländische Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft und das Ministerium für Wirtschaftsangelegenheiten im Rahmen des Aktionsprogramms „onderwijs en ondernemen“ (Ausbildung und Gründen) (ebd., S. 4).

Ziele

Ziel des „CE ondernemerschap“ ist es, Unternehmertum auf Sekundarstufe II (Berufsschule) auszubilden. Im Fokus steht dabei der Einzelunternehmer (ohne Angestellte). Gemäss „CE ondernemerschap“ bietet jeder Beruf Potential zur Selbstständigkeit, aber nicht jede Berufsausbildung bietet die Möglichkeit zum Erlernen des dazugehörigen Wissens und der Fertigkeiten an. „CE ondernemerschap“ bedeutet daher für die bestehenden Berufsausbildungen ein „Plus“. Teilnehmende lernen in einem „Basispaket“, wie ein Unternehmen vor allem in den ersten Jahren bestehen und wachsen kann (vgl. Faceworks B.V., o. J.).

Inhalte

Das „Basispaket“ von „CE ondernemerschap“ besteht aus sieben „Arbeitsprozessen“. Die ersten drei Arbeitsprozesse beziehen sich auf das Erstellen eines Businessplans und die ersten Arbeitsschritte in einem Unternehmen. Die restlichen Arbeitsprozesse behandeln vor allem die Führung und das Wachstum in einem Unternehmen, nachdem dieses gestartet wurde (vgl. CE ondernemerschap, 2011). Zu jedem Arbeitsprozess existiert eine Inhaltsbeschreibung, eine Formulierung des gewünschten Resultats, eine Auflistung von Fachkenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen sowie die Beschreibung des Leistungsziels (vgl. CE ondernemerschap, 2012). Die sieben Arbeitsprozesse führen durch eine Unternehmensgründung - von den allgemeinen Zukunftsvorstellungen, über konkrete Formgebung und Positionierung, Finanzfragen bis hin zu Produkten/Dienstleistungen und Kunden. Betreffend Fachkenntnis und Fertigkeiten wird in den sieben Arbeitsprozessen u. a. Folgendes erlernt: Marketingstrategien und Zusammenarbeitsformen wählen,

Berichte schreiben, Gesetze und Regeln kennen, Businessplan erstellen/aktualisieren, Unternehmensform bestimmen, verschiedene Formulare ausfüllen lernen, Finanzierungsplan erstellen, politische, rechtliche und demografische Entwicklungen deuten, verschiedene Formen von Social Media anwenden, Kosten-Nutzen-Analyse erstellen, Lieferungs- und Bezahlungsmodalitäten bestimmen, Preise/Konditionen mit dem Kunden verhandeln. Zu erlernende Kompetenzen sind u. a.: kreativ und innovativ sein, unternehmerisch und wirtschaftlich handeln, Risiken eingehen, entscheiden und handeln, Chancen und Gelegenheiten erkennen und nutzen, Kostenbewusstsein erlangen, Verantwortung übernehmen, netzwerken, überzeugen und beeinflussen (vgl. CE ondernemerschap, 2012).

Pädagogische und didaktische Ansätze

In den zur Verfügung stehenden Dokumenten ist nicht aufgeführt, nach welchen pädagogischen und/oder didaktischen Ansätzen Inhalte des „CE ondernemerschap“ vermittelt werden.

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

Um die Entwicklung und Effektivität von „CE ondernemerschap“ zu testen und zu belegen, hat das niederländische Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft eine Studie in Auftrag gegeben. Entwickelt wurde ein „Effektivitätsmonitor“. Zu zwei Messzeitpunkten (vor und nach der Teilnahme am „CE ondernemerschap“) wurden die Interventionsgruppe und eine Kontrollgruppe befragt. Die Interventionsgruppe umfasste 99 Teilnehmende, die Kontrollgruppe 55 (vgl. Gibcus & Smit, 2014, S. 4f). Welche Untersuchungsmethoden angewendet wurden (z. B. schriftliche oder mündliche Befragung) geht aus dem vorliegenden Dokument nicht hervor. Die Teilnehmer in der Interventions- und Kontrollgruppe wurden u. a. zu ihrem persönlichen und unternehmerischen Selbstbild befragt, zu ihren Assoziationen mit Unternehmertum, was für sie im späteren Erwerbsleben wichtig ist und welche (beruflichen) Ziele sie verfolgen wollen. Gemäss den Ergebnissen der Befragung haben Teilnehmende in der Interventionsgruppe (im Vergleich zur Kontrollgruppe) eine unternehmerischere Haltung, weisen Merkmale erfolgreicher Unternehmer auf, haben mehr Wissen über Unternehmertum und ziehen eher eine Gründung in Betracht (vgl. Gibcus & Smit, 2014, S. 8ff).

„Vuelta emprendedora“ (Spanien)

Allgemeine Beschreibung

Das Programm „Vuelta Emprendedora“ wurde vom spanischen Erziehungsministerium und der Handelskammer initiiert und ist für Lernende auf Sekundarstufe II, in der beruflichen Grundbildung und im Gymnasium gedacht. Das Programm beinhaltet didaktisches Ausbildungsmaterial, das Kompetenzen an Jugendliche vermittelt, die den Unternehmergeist und die Neugierde auf die Unternehmenswelt wecken sollen (Camaras de Comercio, Ministerio de Educacion & Fondo Social Europeo, 2010c, S. 9, 13). Es besteht aus 21

Übungsetappen, die unternehmerische Fähigkeiten fördern sollen und die sich in die Curricula der verschiedenen Schulstufen integrieren lassen (vgl. Camaras de Comercio et al., 2010c, S. 17).

Ziele

Das Programm verfolgt acht übergeordnete Ziele. Durch die Übungen im Programm sollen die Jugendlichen Folgendes lernen: 1. kreativ und eigenständig handeln und Entscheidungen fällen, 2. bei der Bewältigung von Aufgaben Selbsterkenntnis, Beobachtung der Umwelt und eigene Erfahrungen mit einbinden, 3. Informationen zusammenfassen und beurteilen, 4. Informations- und Kommunikationstechnologie für Alltag und Beruf zu gebrauchen, 5. Teamarbeit, 6. durch unternehmerische Initiative den Eintritt in den Arbeitsmarkt verbessern, 7. die Anforderungen des sozioökonomischen, nationalen und internationalen Umfelds verstehen und darin selbstständig oder in Anstellung zu arbeiten und 8. Fähigkeiten im Zusammenhang mit der unternehmerischen Initiative entwickeln (vgl. Camaras de Comercio et al., 2010c, S. 15).

Inhalte

Die 21 Übungsetappen des Programms „Vuelta Emprendedora“ sind ähnlich strukturiert und behandeln grundsätzlich das Beobachten, Beschreiben und Lösen von Problemen. Die Übungen sind wie folgt strukturiert: Jede Übung bearbeitet ein bestimmtes Thema, das in Inhalte unterteilt ist, die dazu dienen, unternehmerische Kompetenzen zu entwickeln. Durch Aktivitäten wird ein Praxisbezug der Inhalte hergestellt. Zu jeder Aktivität werden Material und Infrastruktur zur Verfügung gestellt. Die Übungen sind auf eine Schulstunde im Klassenzimmer ausgerichtet und dauern daher 45 Minuten. Zu jeder Übung werden passende Filme, Bücher, CDs und Webseiten vorgeschlagen sowie weiterführende Informationen gegeben (vgl. Camaras de Comercio et al., 2010c, S. 17f). Neben dem Arbeitsbuch mit den 21 Übungsetappen (Camaras de Comercio, Ministerio de Educacion & Fondo Social Europeo, 2010b) gibt es noch weiteres Unterrichtsmaterial mit acht Best Practice-Beispielen spanischer Unternehmen (Camaras de Comercio, Ministerio de Educacion & Fondo Social Europeo, 2010a). Die 21 Übungsetappen enthalten folgende Inhalte: Unternehmerpersönlichkeit inkl. einem entsprechenden Test, Teamarbeit (Beitrag des Einzelnen im Team), Projektarbeit (Entscheidung treffen und Verantwortung übernehmen), Teamarbeit (Aufgabenteilung, Motivation und Durchhaltevermögen), Projektplanung, Unternehmenskultur und -auftritt, Unternehmerprofile und Geschäftsideen, Kommunikation (Strategien, Mittel, Inhalte), Innovation im Unternehmen (Kreativität, Risiken eingehen), Umweltbewusstsein/Produkt-Recycling, Unternehmertypen und Geschäftsideen, Datenschutz und Rechte, Verantwortung übernehmen, Ämtergänge und Methoden bei der Gründung eines Unternehmens, gesellschaftliche Verantwortung (Corporate social responsibility, Qualität), Human Resources, Motivation und Selbstvertrauen, Unternehmensinterne Kommunikation, Produktionsprozesse und Qualitätskontrolle, Risikobereitschaft, Projektevaluation und neue Strategien (Camaras de Comercio et al., 2010b).

Pädagogische und didaktische Ansätze

In den zur Verfügung stehenden Dokumenten werden keine pädagogischen Ansätze aufgeführt. Den 21 Übungen sind für die Lehrpersonen didaktische Hilfsmittel beigelegt. Sie erhalten einen Arbeitsplan, in dem festgehalten ist, wann welche Inhalte und Unterrichtsmittel verwendet werden sollen. Ebenso werden Lernziele angegeben, die nach jeder Übung erreicht werden sollen, sowie Evaluationskriterien für das Erreichen von Lernzielen und für didaktische Hilfsmittel an sich (vgl. Camaras de Comercio et al., 2010c, S. 17f).

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

Aus den zur Verfügung stehenden Dokumenten geht nicht hervor, ob eine wissenschaftliche Begleitforschung oder Evaluation stattgefunden hat.

5.4 Tabellarische Übersicht der Entrepreneurship Education-Projekte und Schlussfolgerung

Die Ergebnisse aus der Evaluation der zehn Entrepreneurship-Projekte werden zur besseren Übersichtlichkeit in den Tabellen 1 und 2 dargestellt. Die tabellarische Übersicht zeigt, dass mindestens einer der vier Ansätze aus Kapitel 4.3 bei Inhalt und Konzeption *aller* Projekte als Grundlage dient. Alle Projekte beinhalten das Business Planning, bei einem Grossteil der Projekte sind typische unternehmerische Persönlichkeitseigenschaften oder Kompetenzen Teil der Intervention. Das Erkennen von unternehmerischen Gelegenheiten ist bei drei Projekten und die Erhöhung von unternehmerischen Intentionen bei einem Projekt Teil der Entrepreneurship Education. Was die pädagogischen und didaktischen Ansätze betrifft, so werden in der Regel Unterrichtsmethoden aufgelistet. Theoretische Ansätze werden zum Teil genannt, jedoch nicht umgesetzt. Bezüglich der wissenschaftlichen Evaluation kann festgestellt werden, dass Veränderungen in den Interventionsgruppen durch mündliche oder schriftliche Befragung evaluiert wurden. Ein Teil der Projekte verzichtet allerdings auf eine Kontrollgruppe. Bekannt ist bei dieser Methode, dass die Ergebnisse von Befragungen auf Selbsteinschätzung beruhen und somit die Daten auf subjektiven Wahrnehmungen und sozialer Erwünschtheit basieren und die Realität somit nicht zwingend widerspiegeln (vgl. Frese et al., 1997, S. 142, 158; Hauschildt & Salomo, 2011, S. 33f).

Projekt	Traits	Intentions	Opportunity recognition	Business planning	Päd. / didaktische Ansätze	Wissenschaftliche Evaluation
Young Entrepreneurs Switzerland	Weiterentwicklung der gesamten Persönlichkeit.	keine Angabe	keine Angabe	Erstellen eines Businessplans, Wissen über Fakten, Funktionen und Zusammenhänge des wirtschaftlichen Geschehens.	keine Angabe	Interventionsgruppe und eine Kontrollgruppe wurden zu drei Messzeitpunkten per Fragebogen befragt.
Initiative Zukunft	Risikobereitschaft, unternehmerisches Kompetenzprofil.	Erhöhung Gründungsabsichten, Gründungsintention.	Entdeckung und Bewertung einer Geschäftsidee.	Erstellen eines Businessplans.	erfahrungsbasiertes Lernen, Inputvorträge/Frontalunterricht, Rollenmodelle (Firmenbesuche), Worked-out examples, moderierte, interaktive Elemente.	Interventionsgruppe und eine Kontrollgruppe wurden zu drei Messzeitpunkten per Fragebogen befragt.
Unternehmer werden	Förderung von unternehmensspezifischen Verhaltensweisen, Entwicklung von persönlichen Fähigkeiten wie Risikofreude.	keine Angabe	keine Angabe	Erstellen eines Business Plans, Förderung von für die Unternehmensgründung benötigten Kenntnissen (z.B. Marketing, Buchhaltung).	„pädagogische und didaktische Aspekte“ werden erwähnt, aber nicht aufgeführt.	Interventionsgruppe und eine Kontrollgruppe wurden zu drei Messzeitpunkten per Fragebogen befragt.
Schumpeter Handelsakademie	Persönlichkeitsorientierung mit Fokus auf Kompetenzerwerb (z.B. Handhabung von Unsicherheiten).	keine Angabe	keine Angabe	Business planning, betriebswirtschaftliches Zusammenhangswissen zum Themenbereich Unternehmensführung und Unternehmensgründung.	z.B. (Auswahl) komplexe anwendungsbezogene Lehr- und Lernarrangements, handlungsorientierter und fächerübergreifender Unterricht.	Fragebogenerhebungen bei der Interventionsgruppe, Dokumentenanalyse, Tiefeninterviews, Verbleiberhebung.
Unternehmerführerschein	keine Angabe	keine Angabe	keine Angabe	Kenntnis von Elementen und Erstellen eines Businessplans, betriebswirtschaftliche Kenntnisse, unternehmerisches Grundwissen (z.B. Unternehmensführung).	keine Angabe	keine Angabe

Abbildung 1: Tabellarische Übersicht der Entrepreneurship Education Projekte. Eigene Darstellung.

Projekt (Fortsetzung)	Traits	Intentions	Opportunity regognition	Business planning	Päd. / didaktische Ansätze	Wissenschaftliche Evaluation
Unternehmerisch handeln macht Schule	Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit. Kenntnis über persönliche Anforderung an Unternehmer.	keine Angabe	keine Angabe	Erlangen von betriebswirtschaftliche Grundlagen, Erarbeitung, Aufbau und Nutzen eines Businessplans, betriebswirtschaftliche Kenntnisse (z.B. Marketing und Rechtsformen).	praxis- und zielgruppenorientierte Förderung von Handlungskompetenzen.	Hypothesenprüfende Längsschnittuntersuchung im Paneldesign mit Messwiederholung und zwei Erhebungszeitpunkten (Erhebung durch Fragebogen).
NFTE	Merkmale erfolgreicher Unternehmer.	keine Angabe	Erkennen von unternehmerischen Chancen (window of opportunity).	Business Plan aufstellen, betriebswirtschaftliche Kenntnisse (z.B. Marketing, Gewinn- und Verlustrechnung).	Eine „projektbezogene und erlebnisorientierte Pädagogik“ wird erwähnt, aber nicht ausgeführt.	Wissenschaftliche Evaluation existiert, ist aber nicht zugänglich.
Juniorfirma Hilti AG	keine Angabe	keine Angabe	keine Angabe	Entwicklung Business Plan, Erkennen von betriebswirtschaftlichen Zusammenhängen, Vermittlung von technischem und kaufmännischem Wissen.	Erlernen spezifischer Handlungsfähigkeiten zur Selbstorganisation, praxisbezogene Kompetenzentwicklung.	Messung der Ergebnisse anhand des KODE- Kompetenzmodells.
Jong ondernemen	Risiken eingehen.	keine Angabe	Chancen und Gelegenheiten erkennen und nutzen.	Businessplan erstellen / aktualisieren, wirtschaftlich handeln, betriebswirtschaftliche Kenntnisse (z.B. Marketing, Kosten- Nutzen-Rechnung).	keine Angabe	Befragung einer Interventions- und Kontrollgruppe zu zwei Messzeitpunkten.
Vuelta emprendedora	Förderung/Entwicklung unternehmerischer Fähigkeiten und Kompetenzen, Test Unternehmerpersönlich- keit, Unternehmertypen, Risikobereitschaft.	keine Angabe	keine Angabe	Methoden bei der Gründung eines Unternehmens.	keine Angabe	keine Angabe

Abbildung 2: Tabellarische Übersicht der Entrepreneurship Education Projekte. Eigene Darstellung (Fortsetzung).

6 Entwicklung einer Prozesstheorie zur unternehmerischen Innovativität

6.1 Notwendigkeit der Entwicklung einer Theorie

Aus den Kapiteln „Stand der Forschung“ und „Stand der Praxis“ (Kapitel 4 und 5) lassen sich zwei grundlegende Erkenntnisse ableiten. Erstens: Entrepreneurship und Entrepreneurship Education basieren mehrheitlich auf nicht mehr zielführenden Konzepten, und zweitens: Eine überstarke Praxisdominanz ging bislang einher mit einem Mangel an konzeptioneller und theoretischer Stringenz (vgl. Zachary & Mishra, 2011, S. 1).

Die deutlicher wahrnehmbare Präsenz des Themas Entrepreneurship in der Fach- sowie wissenschaftlichen Literatur der letzten Jahre täuscht darüber hinweg, dass die Theorie- und Konzeptentwicklung nur schleppend voranschreitet (vgl. Gibb, 2010, S. 4). Zudem scheint eine grosse Lücke zwischen der Praxis und den theoretischen Erkenntnissen zu bestehen (vgl. Winkler, 2013, S. 71f). Das Bild von Entrepreneurship in der Öffentlichkeit wird mehrheitlich durch Mythen beeinflusst. Schillernde Unternehmerpersönlichkeiten, anekdotische Erfahrungswerte und persönliche Erfolgsgeschichten sind einfach zu transportierende Informationen (vgl. Fiet, 2001, S. 9) in Medienberichterstattungen und Sachbuchveröffentlichungen. Menschen sind empfänglich für gute Geschichten, wir lesen gerne vom Studienabbrecher, der den IT-Markt revolutioniert hat. In der Regel werden diese anekdotenhaften Erzählungen nicht als Fiktion begriffen, sondern als generalisierende Realität. Die Mythen, die sich um Entrepreneurship ranken, sind dermassen dominant, dass heute sogar politische Entscheidungen, empirische Forschung und Entrepreneurship Education Programme nach ihnen ausgerichtet werden. Insbesondere wird dies deutlich anhand der Fülle an Studien, Veröffentlichungen und Tests zur „Unternehmerpersönlichkeit“ (vgl. Kapitel 4.3)

Die Notwendigkeit einer theoretischen Stringenz und Untermauerung zeigt sich darin, dass anekdotenhafte, heterogene, teilweise auch widersprüchliche Zugänge zu Entrepreneurship vorherrschend sind und bislang keine zufriedenstellenden Antworten auf die Frage gefunden werden konnten, wie sich Personen entrepreneurialles Wissen aneignen bzw. „Entrepreneure werden“ (vgl. Minniti & Bygrave, 2001, S. 7; Politis, 2005, S. 400; Rae & Carswell, 2001, S. 150): „None of these approaches, however, has yet provided an understanding of the nature of entrepreneurial learning which is capable of both theoretical and practical application“ (Rae & Carswell, 2001, S. 151).

6.2 Methodische Herangehensweise

Ein grosser Teil der vorhandenen Studien zu Entrepreneurship Education definiert „ex-ante“, welche Grunddimensionen bzw. Eingangskriterien für Entrepreneurship gegeben sein müssen. Es wird ein spezifisches Vorverständnis von Entrepreneurship generiert und dieses nach einem gegebenen Zeitpunkt mit vordefinierten Erfolgskriterien verglichen (vgl. hierzu Gebert, 2002, 79ff). Sowohl das definierte Vorverständnis als auch die Erfolgskriterien basieren in der Regel auf den bereits präsentierten Ansätzen (vgl. Kapitel 4.3).

Gebert (2002, S. 79, 80) schlägt vor, diese Forschungstradition „radikal zu ändern“ und mit der „Beschreibung dessen [zu] beginnen, was erklärt werden soll (z. B. die Innovativität)“. Es steht also nicht eine bestimmte Definition von Entrepreneurship am Anfang („ex-ante“), sondern am Ende eines Prozesses: Somit erfolgt eine Erarbeitung von einem Ziel aus.

Daraus ergibt sich die folgende Frage, wie ein Individuum das Ziel „unternehmerische Innovativität“ erreichen kann. Der Fokus auf eine Person oder eine Gruppe von Personen, die als Team zusammen agieren, ist daher relevant, da bei Entrepreneurship Education die Ausbildung eines Individuums im Zentrum steht. Im Gegensatz zur gängigen Praxis soll jedoch keine Auflistung von Komponenten erfolgen, die gegeben sein müssen, um zu Innovativität zu führen. Auch sollen keine schlichten Erklärungsmuster entwickelt werden. Mehrere Autoren sind bereits zu dem Schluss gekommen (u. a. Gemünden & Konrad, 2005; Jacobsen, 2006; Moroz & Hindle, 2011; Zachary & Mishra, 2011), dass sich die Dynamiken und Wirkungsfaktoren von Entrepreneurship am besten durch einen Prozess darstellen lassen, wodurch sich gleichzeitig die Theorieentwicklung vorantreiben lässt.

6.3 Lernprozess zur Entwicklung unternehmerischer Innovativität

Lernen stellt einen entscheidenden Faktor für die Generierung von Innovation dar. Tatsächlich wird kreativem Denken der gleiche phasenartige Ablauf im Rahmen kognitiver Prozesse zugeschrieben wie dem Lernen. Lernen kann somit direkt zu neuen Ideen führen (vgl. Gemmell et al., 2012, S. 1056). Auf der Basis gemachter Erfahrungen und missglückter Versuche („trial and error“) im Rahmen jeder Phase eines Innovationslernprozesses (vgl. Herstatt & Verworn, 2001, S. 9; Plucker & Runco, 1999, S. 671; Root-Bernstein & Root-Bernstein, 2003, S. 383) entstehen durch kognitive Prozesse wie „Fragen, Suchen, Erkennen, Verstehen, Analysieren, Zerlegen, Vergleichen, Schlussfolgern, Ordnen, Bewerten“ sowie Testen und Experimentieren immer wiederkehrende „Schleifen“ (Hauschildt & Salomo, 2011, S. 255), die so lange vollzogen werden, bis der Lernerfolg einen weiter-

führenden Schritt erlaubt.

Gängigen Definitionen zufolge ist Lernen ein Prozess, der zu neuem Wissen, zu neuen Fähigkeiten und zu neuen Kompetenzen führt. Das neue Wissen wird mit bereits im Gedächtnis vorhandenem Wissen reorganisiert und für Routine- und Nicht-Routinehandlungen verfügbar gemacht (vgl. Holcom et al., 2009, S. 171). Entscheidend ist, dass mit dem Lernen auch eine konsistente Änderung des Verhaltens einhergeht, die die Bereiche Wissen, Handeln und Verstehen beeinflusst. Ohne Verhaltensänderung hat kein Lernen stattgefunden: „People may ‚know‘ cognitively, but if their actions do not change, they have not ‚learned‘“ (Rae & Carswell, 2001, S. 153). Lernen erfolgt dadurch, dass gemachter Erfahrung und Beobachtetem Bedeutung verliehen wird, durch kodifizierte Quellen, z. B. Bücher, und durch die Generierung von neuen Lösungen auf der Grundlage von bereits existierendem Wissen (vgl. Holcom et al., 2009, S. 171; Rae & Carswell, 2001, S. 152). Letzteres wird häufig als „connecting the dots“ beschrieben, d. h. als das Herstellen von neuen Verbindungen innerhalb bereits bestehender Wissensstrukturen, aus denen neue Muster generiert werden (vgl. Baron, 2006, S. 106; Krueger, 2007, S. 125) - dies beschreibt auch Schumpeter im Rahmen seiner „Neukombinationen“.

Von Entrepreneurship und Lernen fehlt bislang jedoch ein theoretisches Verständnis (vgl. Rae & Carswell, 2001, S. 151). Während in der wissensgestützten Wirtschaft „intellektuelles Kapital“ bereits ein Selbstverständnis ist, wird Wissen und Lernen im Kontext von Entrepreneurship kaum Beachtung geschenkt (vgl. Harrison & Leitch, 2005, S. 352). Viele Aspekte von entrepreneurialem Lernen werden daher bislang nicht oder falsch verstanden (vgl. Cope, 2005, S. 372; Holcom et al., 2009, S. 186). Generell sollte daher ein Verständnis für Lernprozesse etabliert werden, das gleichzeitig die Basis eines neuen Forschungsansatzes darstellt: „Before engaging in this process of conceptualization, it is vital to establish the credibility of a learning perspective of entrepreneurship as a useful and distinctive approach to comprehending and researching entrepreneurship“ (Cope, 2005, S. 373).

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Entwicklung und Beschreibung der theoretischen Grundlage zu einem Lernprozess, den ein Individuum durchläuft, um zu unternehmerischer Innovativität zu gelangen. Bei diesem Prozess wird zwischen kognitiven Bedingungen, Phasen und dem aus Elementen und deren Wirkungszusammenhängen bestehenden Ablauf des Prozesses unterschieden.

In einem ersten Schritt wird das Ziel, die unternehmerische Innovation, ausführlich beschrieben. Auch wenn Innovativität am Ende des Prozesses steht, ist eine Beschreibung zu Beginn dieses Kapitels wichtig, da ein grundlegendes Verständnis dafür notwendig ist, wie Innovation im Kontext dieser Arbeit verwendet wird.

Das Kapitel wird durch ein Beispiel abgeschlossen. Wie bereits erwähnt, ist es gän-

gige Praxis, Inhalte zu Entrepreneurship über Imitationslernen und Rollenmodelle zu transportieren. Für Jugendliche besitzen erfolgreiche und insbesondere berühmte Entrepreneure zwar oft eine Vorbildfunktion, sie gleichen jedoch eher unerreichbaren Idolen, als dass sie tatsächlich einen Effekt zur Nachahmung ausüben (vgl. Kapitel 3.2). Aus diesem Grund wird im abschliessenden Kapitel 6.4 am Beispiel von Steve Jobs, dem Gründer der Marke Apple, gezeigt, dass dessen Erfolg nicht auf einem Mysterium basierte, sondern dass er die einzelnen Phasen des Innovationslernprozesses durchlaufen und sich die entsprechenden kognitiven Bedingungen erarbeitet hat.

6.3.1 Unternehmerische Innovation als Ziel von Entrepreneurship

In Verbindung mit wirtschaftlichen Prozessen fand das Wort „Innovation“ Anfang der 1960er Jahre durch Joseph Schumpeters Buch „Konjunkturzyklen“ (Schumpeter, 2008 (1961)), das bereits 1939 in den USA erschienen war, im wirtschaftlichen Rahmen Eingang in den deutschen Sprachgebrauch. Im Kapitel „Die Theorie der Innovation“ liefert Schumpeter erstmals eine umfassende Definition von Innovation als Teil wirtschaftlicher Prozesse⁴². In seinem früheren Werk verwendet Schumpeter das Wort „Innovation“ noch nicht, liefert wohl aber eine bis heute angewandte Definition. In der „Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung“ beschreibt er die Veränderung von Produktionsprozessen und das Erschliessen von neuen Märkten, wobei es der Unternehmer ist, der diese herbeiführen kann und der dadurch als „Aggressor“ des „statischen Zustands“ der Wirtschaft auftritt. Mit dem beschriebenen statischen Zustand ist das Festhalten eines Unternehmers an vertrauten Produktionsvorgängen, Materialien, Ressourcen etc. und das Aufrechterhalten von Routinen gemeint. Der Entrepreneur jedoch agiert genau gegenteilig. In diesen Prozessen spielen „neue Kombinationen“ eine entscheidende Rolle (Schumpeter, 2006 [1912], S. 174f), die eine „schöpferische Zerstörung“ herbeiführen. Gemeint ist damit die Destabilisierung von bereits bekannten und statischen Strukturen, die aufgrund ihrer Beschaffenheit das Neue und somit eine Weiterentwicklung verhindern. Diese (alten) Strukturen müssen „von innen heraus revolutioniert, unaufhörlich [...] zerstört und unaufhörlich [neu geschaffen werden]“ (Schumpeter, 2005 [1947], S. 137f). In „Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie“ besteht laut Schumpeter (2005 [1947], S. 215) die „Funktion der Unternehmer⁴³“ darin, „die Produktionsstruktur zu reformieren oder zu revolutionieren entweder durch die Ausnützung einer Erfindung oder, allgemeiner, einer noch unerprobten technischen Möglichkeit zur Produktion einer neuen Ware bzw. zur Produktion einer alten auf eine neue Weise [...]“. Gemäss dieser Definition hat der Entrepreneur also eine innovative Funktion inne oder lässt sich als innovatives Individuum bezeichnen.

Drucker (1983, S. 4) griff Schumpeters Idee der schöpferischen Zerstörung durch Innovation auf und definierte diese als Grundlage für Entrepreneurship: „Innovation [ist]

⁴²Schumpeters Theorie zu Entrepreneurship wurde bereits in Kapitel 2 ausführlich dargestellt.

⁴³Im englischen Original wird das Wort „entrepreneurs“ verwendet.

unternehmerisches Denken und Handeln, das Ressourcen aus alten und veralteten Verwendungen abzieht und für neue und produktivere Verwendungen einsetzt“. In einem Essay nimmt Drucker Stellung zu Schumpeters Definition von Innovation und grenzt sie von den Behauptungen anderer Ökonomen ab, z. B. von John M. Keynes, der Innovation als „ausserhalb des Systems liegend“, also nicht als Teil der Wirtschaft sah: „Innovation [...] [macht] das Wesentliche, den Kern der Wirtschaft und ganz besonders einer modernen Wirtschaft, aus [...].“ (Drucker, 1983, S. 4). Innovation ist folglich als ein „Werkzeug“ zu verstehen, mit dem der Entrepreneur Veränderung herbeiführen kann, auf deren Grundlage er ein erfolgreiches Unternehmen gründet. Dabei geht es weniger darum, etwas bereits Existierendes zu verändern oder zu verbessern, sondern „[...] to create new and different values and new and different satisfactions, to convert a ‚material‘ into a ‚resource‘, or combine existing resources in a new and more productive way“ (Drucker, 2006 [1985], S. 19, 34f).

Die untrennbare Verbindung von Innovation und Entrepreneurship, wie sie Schumpeter und Drucker postulierten, nahmen verschiedene Forscher bis heute immer wieder auf. Beispielsweise fand Amabile (1997, S. 18) heraus, dass Entrepreneurship typischerweise mit Innovation umschrieben wird, und folgert daraus, dass Entrepreneurship eine besondere Art der Innovation ist. Veciana (2008, S. 269) beschreibt Innovation, Kreativität und die Gründung neuer Firmen als Phänomene, die eng miteinander korrelieren und die Grundlage für eine wirtschaftliche Entwicklung darstellen. Faltin (2008, S. 36), dessen Arbeiten überwiegend auf den Ideen von Schumpeter und Drucker aufbauen, sieht Entrepreneurship als eine „innovative Funktion“⁴⁴. In Anlehnung an Gagnon und Toulouse (1993) beschreiben R. Baldegger und Julien (2011, S. 253) Innovation als einen „unternehmerische[n] Akt, der den Ideen gehorcht, die dem Unternehmertum innewohnen“.

Eine Innovation bringt *Neuartiges* hervor. „Neuartig ist mehr als neu, es bedeutet eine Veränderung der Art, nicht nur dem Grade nach“ (Hauschildt & Salomo, 2011, S. 3). Diese Änderung stellt das Vorhergehende infrage. Es handelt sich dabei aber weder um eine schlichte Erweiterung eines Produkts noch um eine graduelle oder inkrementelle Verbesserung (vgl. Amabile, 1997, S. 20; Hauschildt & Salomo, 2011, S. 4). Zentraler Aspekt ist, dass einer Innovation eine „merkliche Unterscheidung“ (Hauschildt & Salomo, 2011, S. 4) gegenüber dem Ursprungszustand innewohnt. Dies erläutert Schumpeter (2008 (1961), S. XVII, 110) damit, dass die gesamte wirtschaftliche Entwicklung, die durch Innovation hervorgerufen wird, an sich „diskontinuierlich“ verläuft. Innovationen erzwingen eine andauernde Veränderung der Machtverhältnisse auf dem Markt, die sich aus der Sache heraus unharmonisch vollzieht. Wirtschaftlicher Fortschritt stellt also an

⁴⁴Das populärwissenschaftlich geschriebene Fachbuch „Kopf schlägt Kapital“ von Günter Faltin ist die erste deutschsprachige Publikation, die die Ideen von Schumpeter und Drucker wieder aufgreift, in den aktuellen europäischen Entrepreneurship-Diskurs einfließen lässt und dadurch deutlich mitprägt.

sich keine Konstante dar. Veciana (2008, S. 269) spricht in diesem Zusammenhang von „innovation waves“, einem wellenartigen Verlauf der Wirtschaftsentwicklung. Diese Wellenbewegungen befinden sich jedoch nicht nur auf dem Markt, sondern bestimmen auch die Innovation an sich. Diese unterliegt „zahlreichen Rückkopplungen und Experimentierphasen“ und verlangt eine „kontinuierliche Reevaluation von Zielen und Lösungsschritten, die Fähigkeit zur Bewertung eigener Handlungen und zur bewussten Reflexion über Handlungsergebnisse und eigene Fähigkeiten“ (B. Bergmann et al., 2007, S. 38). Innovation gestaltet sich demnach als ein *Prozess* (vgl. R. G. Cooper, 2003, S. 145), der eine Vielzahl von Aktivitäten, Beteiligten und Interaktionen beinhaltet (vgl. Marina & Phillimore, 2003, S. 44) und somit nicht linear und aufbauend verläuft, sondern zahlreiche Schleifen aufweist, die Feinjustierungen, die Einarbeitung von Feedback und Lösungsalternativen ermöglichen.

Gerade aber dieser prozessartige Charakter scheint ein Problem darzustellen, welches das Verständnis von Innovation erschwert (vgl. R. Baldegger & Julien, 2011, S. 241). Bei Innovation handelt es sich nicht um einen Wandel, der irgendwann abgeschlossen ist, sondern sie birgt eine unendliche Anzahl an Neukombinationen, die ihrerseits wieder kreative Zerstörung und Neukombinationen hervorrufen. Innovation hat kein vordefiniertes Ziel, das es zu erreichen gilt, ist also nicht *inhaltsorientiert*, sondern sie entsteht durch den Arbeitsprozess, der auf der Basis einer Problemstellung immer mehrere gleichwertige Lösungsmöglichkeiten hervorbringt (vgl. Smith, 2003, S. 354). Entscheidend beim Innovationslernprozess ist daher das *Problem*, für das eine Lösung gesucht wird, und nicht ein gesetztes Ziel, auf das hingearbeitet werden muss. Die Phase der Problemidentifikation bzw. Problemerkennung steht dabei ganz am Anfang eines Innovationslernprozesses (vgl. B. Bergmann et al., 2007, S. 35; Streicher, Maier, Frey, Jonas & Kerschreiter, 2006, S. 566).

Innovation im unternehmerischen Kontext wird durch entrepreneuriales Handeln hervorgerufen, bleibt aber nicht der Wirtschaft an sich vorbehalten. Hauschildt und Salomo (2011, S. VII) betonen, dass „die Steuerung von Innovationsprozessen eine Aufgabe ist, die sich erheblich von den traditionell betrachteten Aufgaben des Top-Managements unterscheidet“. Innovation ist in allen Bereichen möglich und notwendig, um auf ein Problem oder einen Bedarf reagieren und um eine Lösung umsetzen zu können: „Innovation in its broader socio-technical, economic, and political context, can also substantially impact, shape, and evolve ways and means people live their lives, businesses form, compete, succeed and fail and nations prosper or decline“ (Carayannis & Gonzalez, 2003, S. 588; vgl. hierzu auch Drucker, 2006 [1985], S. 254).

In dieser Arbeit soll Innovation und Entrepreneurship daher ganz bewusst aus dem engen „unternehmerischen“ Rahmen, im Sinne des betriebswirtschaftlichen Kontexts, herausgelöst werden. Dennoch ist es wichtig festzuhalten, dass es stets die *unternehmerischen Mittel* sind, mit denen eine Innovation herbeigeführt wird.

6.3.2 Kognitive Bedingungen

Aus dem vorangegangenen Kapitel 6.3.1 wurde deutlich, dass es sich mehrheitlich um kognitive Leistungen handelt, die zu Innovation führen (vgl. Mensel, 2004, S. 71). Kognitive Fähigkeiten spielen im gesamten Innovationsprozess eine massgebliche Rolle, da deren Phasen eine „höchst **solide kognitive Basis**“ benötigen (Hervorhebung im Original) (Hauschildt & Salomo, 2011, S. 254, vgl. hierzu auch Amabile, 1996, S. 5). Kognitive Fähigkeiten werden bei der Inangriffnahme komplexer Probleme ebenso benötigt wie bei der Nutzung von bereits vorhandenem oder bei der Entstehung von neuem Wissen (vgl. B. Bergmann et al., 2007, S. 54; Fay & Frese, 2011, S. 113; Mayer, 1999, S. 438). Kognitive Prozesse gelten somit als grundlegende Bedingung für den gesamten Innovationsprozess (vgl. Krause, 2010, S. 46f; Root-Bernstein & Root-Bernstein, 2003, S. 377). Deren Auftreten und Abfolge scheint jedoch bis dato noch nicht abschliessend geklärt zu sein.

Zur Beantwortung der Frage, welche kognitiven Bedingungen entscheidend für ein Individuum sind, um zu unternehmerischer Innovativität zu gelangen, kann die „Componential theory of creativity“ von Amabile (vgl. Amabile, 1996, S. 5ff; Amabile, 2012) herangezogen werden. Sie wird bis heute als eine der einflussreichsten Theorien für Kreativität angesehen.

Innovation und Kreativität werden als symbiotische und in Wechselwirkung stehende Phänomene gesehen, die die Grundlage von wirtschaftlicher Entwicklung und Wachstum bilden (vgl. Veciana, 2008, S. 269), und Kreativität gilt als „schöpferische Kraft zur **Bewältigung unternehmerischer Herausforderungen**“ (Hervorhebung im Original) (Steiner, 2007, S. 269). Tatsächlich erinnert die Minimaldefinition von Holm-Hadulla (2011, S. 7), der Kreativität als „Neukombination von Informationen“ sieht, an die in Kapitel 6.3.1 beschriebene Neukombination und kreative Zerstörung nach Schumpeter (2006 [1912], S. 174f).

Im Folgenden werden die drei Komponenten der Theorie von Amabile beschrieben und in den Kontext dieser Arbeit gesetzt.

Expertise

Überraschendste Komponente von Amabiles Theorie - überraschend deswegen, weil sie in der Regel nicht mit Kreativität in Verbindung gebracht oder sogar diametral zu dieser gesehen wird - ist die Expertise, d. h. Fachwissen. Kreativität ist nicht nur das Ergebnis einer irgendwie gearteten „Inspiration“, sondern vor allem durch Kognition bedingt (Carayannis & Gonzalez, 2003, S. 594). Gemäss Amabile (1996, S. 5) stellt Wissen sogar die „Grundlage jeder kreativen Handlung und jedes kreativen Denkprozesses“ dar. Fachwissen ermöglicht demnach erst die Generierung von kreativen und letztendlich auch

innovativen Leistungen: „We build on the old to produce the new“ (Weisberg, 2003, S. 208, vgl. hierzu auch Matthews, 2007, S. 5).

„Knowledge is key to creative entrepreneurial actions“ (Gemmell et al., 2012, S. 1055). Der Zusammenhang von (Fach-)Wissen und dem Gründungsprozess („mind and matter“) besitzt vor allem im Hinblick auf Schumpeters „schöpferische Zerstörung“ und „Neukombination“ eine deutliche Relevanz - eine Tatsache, die in der Entrepreneurship-Forschung erst langsam wahrgenommen wird (vgl. Mitchell, Mitchell & Mitchell, 2009, S. 97). Neukombinationen im Schumpeterschen Sinne können erst dann vollzogen werden, wenn bei mindestens einer Komponente vertieftes Wissen vorhanden ist. Erst durch Fachkenntnis von Produkten oder Abläufen kann das Kombinationspotential überhaupt erkannt werden. So kann auch die (Zer-)Störung („Disruption“) von bestehenden Strukturen erst dann als kreativ bezeichnet werden, wenn diese durch neues und besseres Wissen, im Sinne eines adäquateren Wissens überholt werden. Ansonsten handelt es sich um eine reine Zerstörung. Tatsächlich scheinen sich „good job knowledge“ (Fay & Frese, 2011, S. 113) und vorhandene Kenntnisse auf den Erfolg von problemlösenden Personen auszuwirken (vgl. Mayer, 1999, S. 441). Gemäss Plucker und Runco (1999, S. 670f) verfügen Experten im Problemlöseprozess über ein besseres Arbeits- und Langzeitgedächtnis als Novizen. Erstere können durch diese gut organisierten Wissensstrukturen und -schemata in einem Innovationslernprozess Wissen besser abrufen und nutzen.

Hauschildt und Salomo (2011) unterscheiden mehrere verschiedene Komponenten von Wissen, die in einem Innovationsprozess zum Tragen kommen: Da Innovationen „neuartige Zweck-Mittel-Kombinationen“ (ebd., S. 257) sind, wird *Fachwissen* benötigt, sowohl über diese Zwecke und Mittel an sich als auch über deren Einsatz- und Anwendungsmöglichkeiten. *Methodenwissen* ergänzt das „Know-what“ des Fachwissens durch ein „Know-how“ (ebd., S. 257f). Die dritte Komponente ist das *Führungswissen*, bei dem es um die Aktivierung und strategische Einbindung von „**Ressourcen und Potentiale[n]**“ (Hervorhebung im Original) (ebd., S. 258) geht. Methodenwissen erlaubt zudem, sich auch innerhalb weniger bekannter Fachgebiete zu bewegen und eingetretene Denkpfade zu verlassen (vgl. Hauschildt & Salomo, 2011, S. 257; Ward, 2004, S. 174). Methodenwissen ist daher ein entscheidender Faktor für die Generierung von Innovationen, da diese vor allem aus „bisher ungenutztem oder neu erzeugtem Wissen“ entstehen (B. Bergmann et al., 2007, S. 54).

Fachwissen, das auf bereits vorhandenen Wissensstrukturen basiert, zeigt sich in einem Innovationslernprozess somit nicht nur positiv, sondern vielmehr als zweischneidiges Schwert. Es stellt einerseits die Grundlage für Kreativität dar, andererseits kann es diese auch verhindern (vgl. Gemmell et al., 2012, S. 1055; Ward, 2004, S. 185f). Experten scheinen oftmals gefangen in vorhandenen und bekannten Strukturen. Um Kreativität hervorzubringen, ist es jedoch wichtig, Inhalte und Abläufe neu zu beurteilen und in anderen Zusammenhängen wahrzunehmen, so als würde man über sie gar kein Wissen

besitzen. Cropley (1999, S. 516) beschreibt dies als den „novice effect“. Eine problemlösende Person benötigt somit Fachwissen *und* gleichzeitig die Fähigkeit, sich davon zu lösen bzw. einzelne Wissens Elemente in einem grösseren Kontext zu sehen (vgl. Carayannis & Gonzalez, 2003, S. 591; Mayer, 1999, S. 442). Somit ist nicht die Menge an Wissen entscheidend, sondern dessen Qualität und Relevanz in Bezug auf das zu bearbeitende Problem (vgl. Nov & Jones, 2006, S. 1337).

Wissen wird in konzeptionelle Kategorien und Cluster eingeteilt, die von Menschen als zusammengehörig empfunden werden (vgl. Georgsdottir, Lubart & Getz, 2003, S. 182). Im Sinne der Schumpeterschen Neukombinationen geht es also um die Fähigkeit, ursprünglich als getrennt empfundene Kategorien zusammenzuführen oder einen Transfer zwischen Bekanntem und weniger Bekanntem bzw. Unbekanntem herzustellen (vgl. Ward, 2004, S. 174). Nicht die Arbeit im Rahmen des vorhandenen Wissens ist folglich relevant, sondern das Ausfüllen von Nischen und Lücken sowie das Herstellen von Verknüpfungen und das Bilden von Assoziationen (vgl. Mayer, 1999, S. 442; Mensel, 2004, S. 23f; Plucker & Runco, 1999, S. 671). Fachwissen dient dabei nicht als Inhalt, sondern als „thought starter“ (Nov & Jones, 2006, S. 1337), als Ausgangspunkt für kreatives Denken.

Wichtiger Faktor ist dabei eine gewisse kognitive Flexibilität (vgl. Gemmell et al., 2012, S. 1054), jedoch nicht nur bei der Handhabung von Wissensstrukturen, sondern auch im gesamten Innovationslernprozess. Sie ermöglicht die geistige Beweglichkeit innerhalb und zwischen den verschiedenen Phasen von Kreativität und Lernen (vgl. Gemmell et al., 2012, S. 1054; Georgsdottir et al., 2003, S. 187). Verglichen mit der blossen Anwendung von kreativitäts- und ideenfördernden Techniken im Innovationslernprozess, ist der richtige Umgang mit Wissen entscheidender (vgl. Nov & Jones, 2006, S. 1337): „By careful application of a variety of basic cognitive processes, it is possible to put knowledge to more effective use and improve entrepreneurial creativity“ (Ward, 2004, S. 185f).

Fähigkeit zum kreativen Denken

Ein weiterer Bestandteil von Amabiles Theorie (vgl. Amabile, 1996, 2012) sind „creative thinking skills“, also die Fähigkeit zum kreativen Denken: Fachwissen schafft zwar die Basis für Kreativität, bringt aber ohne die Befähigung zum kreativen Denken keine Kreativität hervor. Smith (2003, S. 347) kritisiert in diesem Zusammenhang den bekannten Ausspruch von Edison, Kreativität bestehe aus „1 % inspiration and 99 % perspiration“. Demnach sind Wissen und reflektiertes Denken, sprich „Arbeit und Schweiss“, die Ursachen für kreative Leistungen. Allerdings erklären die von Edison postulierten „Anstrengungen“ nicht, wie Menschen kreative Leistungen hervorbringen, die eben nicht durch Arbeit und Kontinuität hergeleitet werden können und die später zu innovativen Durchbrüchen führen. Bei der Fähigkeit zum kreativen Denken handelt es sich um die

Befähigung, neue Sichtweisen auf ein Problem einzunehmen, bei der Problembearbeitung neue Denkpfade einzuschlagen und durch Assoziation zwischen verschiedenen Bereichen Verbindungen zu schaffen, zwischen denen bislang keine logische Beziehung bestand (vgl. Amabile, 1996, S. 5; Steiner, 2007, S. 276).

Zur kreativen Bearbeitung der Problemstellung in einem Prozess kommt es dann, wenn verschiedenartige, entlegene Informationen aufgenommen und neu kombiniert werden, das heisst, wenn die Problemstellung nicht mit bekannten Lösungsschemata, sondern mit neuen Ideen, die auf einem eigenständigen Denken basieren, hervorgebracht werden (vgl. Gebert, 2002, S. 34). Die Idee des eigenständigen Denkens abseits von gängigen Schemata wird in der einschlägigen Literatur, z. B. bei Amabile (1996), aufgegriffen. Wichtiger Faktor scheint dabei die Art und Weise zu sein, wie eine Problemstellung angegangen wird. Das eigenständige, von bekannten Lösungsstrategien unabhängige Denken ist nicht nur im fortgeschrittenen Problemlöseprozess entscheidend, sondern auch dann, wenn es gilt, ein Problem zu identifizieren und zu beschreiben (vgl. Steiner, 2007, S. 278). Den Kern der meisten Probleme stellen Widersprüchlichkeiten dar, die sich auf herkömmliche Weise nicht bewältigen lassen und somit Kreativität benötigen (vgl. Smith, 2003, S. 356). Auch während der Problemlösung gilt es, das Problem aus einer anderen Perspektive zu betrachten, es wiederholt zu re-definieren oder Lösungsstrategien zu verwerfen, wenn sie sich als untauglich erwiesen haben (vgl. Georgsdottir et al., 2003, S. 181). Das Zusammenbringen der Problemstellung mit ungewöhnlichen Lösungsalternativen geschieht meistens dann, wenn Kategorien und bevorzugte Denkmatrizen verlassen und fachliche Grenzen überschritten werden (vgl. Baily & Ford, 2003, S. 249; Georgsdottir et al., 2003, S. 182; Steiner, 2007, S. 279; Smith, 2003, S. 354).

Die kreative Denkleistung beinhaltet jedoch nicht ein vollständiges Verwerfen oder Zerstörungen von bestehenden Strukturen (vgl. Weisberg, 2003, S. 210), sondern es geht darum, eine neue Sichtachse auf diese anzulegen: „reordering reality by using a novel framework“ (Carayannis & Gonzalez, 2003, S. 588). Vereinfacht lässt sich dies wie folgt ausdrücken: das zu sehen, was jeder sieht, aber so darüber nachzudenken, wie noch niemand zuvor gedacht hat. Dies wird im Sprachgebrauch häufig als „out of the box“-Denken bezeichnet.

Aufgabenmotivation

In der Kreativitätstheorie von Amabile (1996, 2012) ist „task motivation“, also die Aufgabenmotivation, die dritte Grundlage für das Hervorbringen von Kreativität. Die beiden Komponenten „Fähigkeit zum kreativen Denken“ und „Fachwissen“ zeigen an, was eine Person fähig ist zu tun, aber nicht, ob es letztendlich tatsächlich zu einer Handlung kommt: „Without intrinsic motivation, an individual will either not perform the activity at all, or will do it in a way that simply satisfies the extrinsic goals“ (Amabile, 1996, S. 7).

Im Innovationslernprozess dient Motivation⁴⁵ zum einen als Katalysator für das Auslösen von Innovationsphasen, zum Beispiel bei der Initiative (vgl. Mensel, 2004, S. 124), zum anderen für eine Verstärkung und Optimierung: „motivation has been theorized as crucial to achieving the highest levels of creativity“ (Gemmell, 2010, S. 6). Streicher et al. (2006, S. 569) sehen Motivation generell als Auslöser kreativen und innovativen Verhaltens.

Die grundsätzlich handlungsselektierende und -initiiierende Auswirkung von Motivation (Krause, 2010, S. 89) kann zum Beispiel bei der Situationsbeurteilung zum Tragen kommen. Motivationale Elemente gelten als ein Schlüssel zu den verschiedenen Bewertungsprozessen (vgl. Lazarus, 1993, S. 14; Krause, 2004, S. 67). Sie bestimmen unter anderem, ob eine bewertete Situation eine Chance, Herausforderung oder Bedrohung darstellt (vgl. Krause, 2004, S. 64; Mensel, 2004, S. 162) - entsprechend wird eine Handlung ausgelöst, die den Innovationslernprozess einleitet. Im Verlauf des Innovationslernprozesses spielt intrinsische Motivation vor allem in der Phase der Problemgenerierung und des Findens von Lösungsalternativen eine förderliche Rolle (vgl. Amabile, 1997, S. 23) und hat generellen Einfluss auf das Ausmass an Kreativität (vgl. Amabile, 1998, S. 18; Amabile, 2000, S. 334).

6.3.3 Grafische Darstellung des Innovationslernprozesses

Zum besseren Verständnis wird der Prozess im Vorfeld grafisch dargestellt (vgl. Abbildung 3). Die Abbildung zeigt die Schritte, die von einem Individuum durchlaufen werden müssen, um unternehmerische Innovativität zu erlangen. Grau unterlegt sind die Phasen des Innovationslernprozesses. Jede Phase beinhaltet bestimmte Elemente (Kästchen). Pfeile zeigen die angenommenen Wirkungszusammenhänge zwischen den Elementen an. Die Abbildung stark vereinfacht und linear dargestellt. Dies dient lediglich der besseren Übersichtlichkeit. Es handelt sich um einen sehr dynamischen Prozess, der oft parallel und überlappend verläuft und in dem zeitintensive Lernprozesse stattfinden, die wiederholt und mehrfach hintereinander durchlaufen werden.

⁴⁵Ebenso wie Kreativität und Innovation ist Motivation ein Wort, das im Zusammenhang mit Entrepreneurship oft Verwendung findet, meistens hinsichtlich der Frage, was Entrepreneurship antreibt oder was sie zum Erfolg geführt hat (vgl. Jacobsen, 2006, S. 65, 69f; Ward, 2004, S. 185). Tatsächlich scheinen motivationale Aspekte für „zahlreiche ökonomische Kontexte eine hohe Relevanz“ zu besitzen und für Wirtschaft und Gesellschaft eine „Wertkomponente“ darzustellen (Martini, 2008, S. 49f). Im Rahmen dieser Arbeit soll allerdings der Fokus auf Motivation als kognitive Bedingung im Innovationslernprozess gelegt werden. Auch in diesem Fall kann trotz einer häufigen Verwendung im Sprachgebrauch nur auf eine geringe Anzahl an Publikationen und ein beschränktes Autorenfeld zurückgegriffen werden, wenn es um einen wissenschaftlichen Blick auf Entrepreneurship und Motivation im Rahmen kognitiver Ansätze geht.

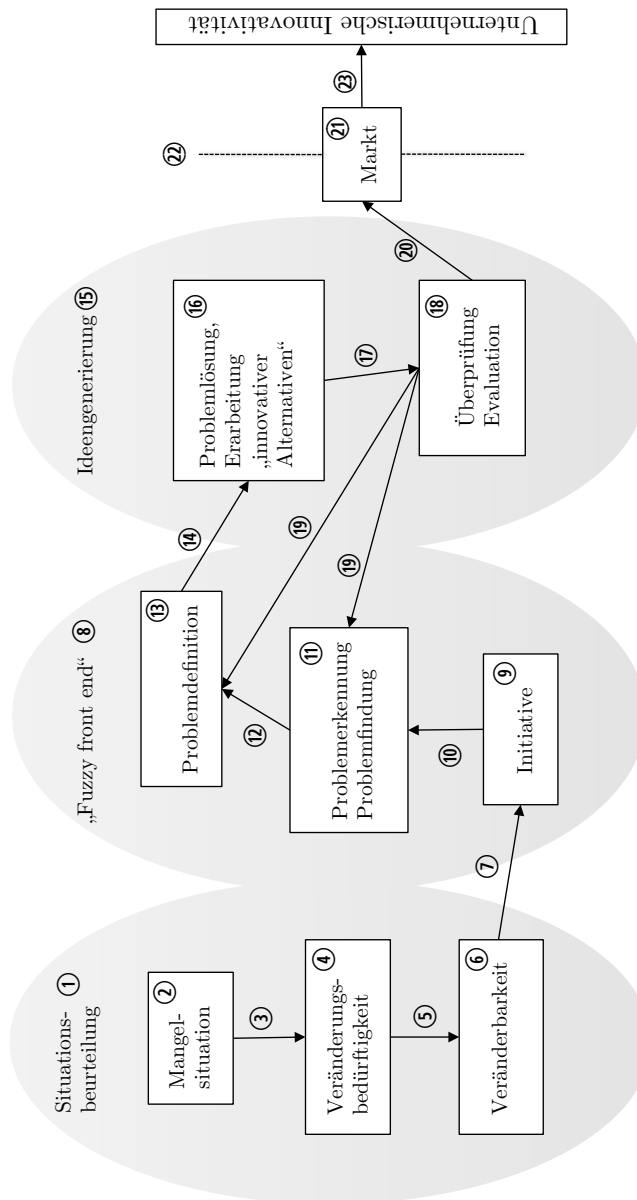


Abbildung 3: Lernprozess-Theorie zur unternehmerischen Innovativität. Eigene Darstellung.

6.3.4 Erste Phase des Innovationslernprozesses: Die Situationsbeurteilung

Bevor ein Innovationslernprozess überhaupt gestartet werden kann, muss die Phase der Situationsbeurteilung durchlaufen werden. Diese wird in Abbildung 3 unter Nummer 1 dargestellt. Zu Beginn der Situationsbeurteilung braucht es ein grundsätzliches Erkennen einer Mangelsituation oder einer Problematik (vgl. Mensel, 2004, S. 63f; Streicher et al., 2006, S. 566). Das Erkennen eines Bedarfs bedeutet, dass eine bestimmte Situation als mangelhaft, also als Problem wahrgenommen wird. Dabei handelt es sich aber nicht nur um aktuelle, bestehende Situationen. Gemäss Drucker (2003) und Schumpeter (2006 [1912]) geht es auch um das Erkennen und Abschätzen zukünftiger Entwicklungen, die bereits zum aktuellen Zeitpunkt als Trend erkennbar sind (vgl. hierzu Kapitel 2.3). Die Mangelsituation als Ausgangsbasis des Innovationslernprozesses wird in Abbildung 3 unter Nummer 2 dargestellt.

Die Situationsbeurteilung blieb bislang in der Literatur auf innerbetriebliche Kontexte beschränkt. Mehrheitlich geprägt wurde die Theorie über die Phase der Situationsbeurteilung im unternehmerischen Kontext durch Gebert (2002) und weiterentwickelt durch Krause (2004, 2010). Sie gründet auf der kognitiven Stress-Coping-Theorie von Lazarus (1993), die besagt, dass die Wahrnehmung und Inangriffnahme von Stresssituationen auf individuellen Bewertungsprozessen („appraisals“) basieren.

Veränderungsbedürftigkeit

Die Beurteilung einer aktuellen oder zukünftigen Mangelsituation übernimmt ein erster Bewertungsprozess („primary appraisal“), dessen Ergebnis darüber entscheidet, ob eine Situation als „*veränderungsbedürftig*“ eingeschätzt wird (Hervorhebung im Original) (Krause, 2004, S. 64). Der Übergang von einer Mangelsituation zur ersten Bewertung wird in der Abbildung 3 unter Nummer 3 dargestellt.

Veränderungsbedürftigkeit entsteht dann, wenn ein realer und ein gewünschter Zustand so weit auseinanderliegen, dass die Diskrepanz von einem Individuum als unbefriedigend empfunden wird (vgl. Gebert, 2002, S. 88), dadurch eine innere Spannung (Stress) erzeugt wird (vgl. Baily & Ford, 2003, S. 249) und dies zu einer neuen „Bewusstseinslage“ führt, die eine Handlung auslöst (vgl. Frese, 2009, S. 476; Hauschildt & Salomo, 2011, S. 195f). Die Veränderungsbedürftigkeit wird in Abbildung 3 unter Nummer 4 dargestellt. Entscheidend dabei ist, dass es sich um eine sprunghafte Veränderung der Situation handelt. „Überraschende Veränderungen haben eine wesentlich höhere Chance, eine Handlung auszulösen als schleichender Wandel“ (Hauschildt & Salomo, 2011, S. 196; vgl. hierzu auch die diskontinuierliche Entwicklung von Schumpeter, 2008 (1961), S. XVII, 110).

Grundlegende Basis dieses ersten Bewertungsprozesses sind demnach *individuelle* kognitive (Erkennen und Einschätzen der Situation) und emotionale (Spannungszustand, Stress, Unzufriedenheit) Prozesse und nicht beispielsweise objektive äussere Reize (vgl. Lazarus, 1993, S. 3).

Veränderbarkeit

Wird die Situation als veränderungsbedürftig eingeschätzt, erfolgt eine zweite Bewertung der Situation („secondary appraisal“), die deren *Veränderbarkeit* überprüft (vgl. Krause, 2004, S. 64). Der auf den Bewertungsprozess der Veränderungsbedürftigkeit folgende Bewertungsprozess der Veränderbarkeit wird in der Abbildung 3 unter Nummer 5 dargestellt.

Bei diesem Bewertungsprozess geht es vor allem um die persönlich empfundene „*Kontrollierbarkeit*“ (Hervorhebung im Original) (Krause, 2010, S. 83) einer Situation. Die Kontrollierbarkeit beschreibt, ob es ein Individuum zum einen als wahrscheinlich einschätzt, durch sein Verhalten und Handeln unmittelbar eine Veränderung herbeizuführen, sowie ob es die nötigen Ressourcen dazu zur Verfügung hat (vgl. Gebert, 2002, S. 88; Hauschildt & Salomo, 2011, S. 203), und zum anderen, ob die herbeigeführte Veränderung auch tatsächlich eintritt (vgl. Krause, 2004, S. 67). Der Bewertungsprozess der Veränderbarkeit wird in der Abbildung 3 unter Nummer 6 dargestellt.

Die Situationsbeurteilung stellt somit eine notwendige Bedingung des Innovationslernprozesses dar. Wenn beide Bewertungsprozesse positiv beantwortet wurden, eine Situation also als veränderungsbedürftig *und* veränderbar beurteilt wurde, kann im Innovationslernprozess ein Schritt weitergegangen werden: Es entsteht eine Initiative (vgl. Hauschildt & Salomo, 2011, S. 203; Krause, 2004, S. 64f; Mensel, 2004, S. 74). Der Übergang zur zweiten Phase und somit zur Initiative wird in der Abbildung 3 unter Nummer 7 dargestellt.

6.3.5 Zweite Phase des Innovationslernprozesses: Das „Fuzzy front end“

Die Phase, die auf die Situationsbeurteilung folgt und mit der Initiative eingeleitet wird, ist das „Fuzzy front end“. Das „Fuzzy front end“ wird in der Abbildung 3 unter Nummer 8 dargestellt.

Das „Fuzzy front end“ bezeichnet die frühe Phase im Innovationslernprozess. Sie ist von Unsicherheiten geprägt, da sie weder explizit noch vorstrukturiert, sondern von komplexen „bottom up“-Prozessen gekennzeichnet ist (vgl. de Brentani & Reid, 2011, S. 70). Ihren Namen erhält diese Phase aufgrund der schwierigen Greifbarkeit der Elemente (vgl. de Brentani & Reid, 2011; Herstatt & Verworn, 2001; Matthews, 2007; Sperry & Jetter, 2009).

Für das „Fuzzy front end“ gibt es bislang weder effektive Strategien, um diese Phase zu bewältigen, noch existiert ein ausreichendes Verständnis dafür (vgl. de Brentani & Reid, 2011, S. 70; Sperry & Jetter, 2009, S. 2021). Ihm kommt jedoch im Innovationslernprozess eine Schlüsselrolle zu: Qualität, Kosten und Zeit werden mehrheitlich dort festgelegt (vgl. Herstatt & Verworn, 2001, S. 3), der weitere Verlauf des Innovationslernprozesses sowie der Erfolg der Problemlösung massgeblich mitbestimmt (vgl. Sperry & Jetter, 2009, S. 2021). Tatsächlich lassen sich die meisten Unternehmensmisserfolge auf Mängel im „Fuzzy front end“ zurückführen (vgl. Herstatt & Verworn, 2001, S. 3; Sperry & Jetter, 2009, S. 2021).

Es gilt also, die Aufgaben, die in dieser Phase anfallen, konkreter auszuarbeiten. Dies ist umso wichtiger, da die Problemfindung, die im „Fuzzy front end“ vollzogen wird, ein Element ist, in dem konkretes Handeln verlangt wird. Das „Fuzzy front end“ endet erst, wenn eine konkrete Problemdefinition erfolgt ist und das Problem mit einem „bewussten Einsatz von Ressourcen“ weitergeführt wird (Hauschildt & Salomo, 2011, S. 94).

Initiative

Die Initiative im Innovationslernprozess, die das „Fuzzy front end“ einleitet, ist der „Ausgangspunkt für eine Veränderung“ (Mensel, 2004, S. 57). Die Initiative wird in der Abbildung 3 unter Nummer 9 dargestellt. Sie gilt als wichtige Voraussetzung für die Generierung von Innovationen und leitet in den Problemlöseprozess über (vgl. Frese, 2009, S. 442; Hauschildt & Salomo, 2011, S. 197; Mensel, 2004, S. 70; Rank, Pace & Frese, 2004, S. 519). Dabei stellt sie selbst kein plötzlich auftretendes, punktuell isoliertes Ereignis dar, sondern besitzt phasenhaften Charakter. Sie kann als „psychological process“ gesehen werden, der zum Ziel hat, die in der Phase der Situationsbeurteilung bewertete Mangelsituation in den gewünschten zukünftigen Zustand zu überführen (vgl. Rank et al., 2004, S. 519). Die Überleitung von der Initiative in den Problemlöseprozess wird in der Abbildung 3 unter Nummer 10 dargestellt.

Eine Initiative ist eine kreative kognitive Leistung (vgl. Fay & Frese, 2011, S. 112; Mensel, 2004, S. 74), die einen Startimpuls für ein Verhalten oder einen Tätigkeitsablauf beschreibt (vgl. Hauschildt & Salomo, 2011, S. 195). Durch selbstinitiiertes Handeln verändert eine Person aktiv ihre Umgebung: Arbeitsaufgaben und -ziele werden in Angriff genommen, es werden eigenständig Probleme generiert, Hindernisse und Rückschläge werden überwunden und langfristige Ziele abgesteckt (vgl. Fay & Frese, 2011, S. 97f; Frese et al., 1997, S. 141). Massgeblich dabei ist, dass das Verhalten nicht aufgetragen wurde. Initiative findet auf der Mikroebene statt und ist nicht organisatorisch vorbestimmt, d. h. dass keine Arbeitsaufgaben und Ziele vorgegeben oder durch eine andere Person beauftragt wurden (vgl. Fay & Frese, 2011, S. 98; Frese et al., 1997, S. 140f; Mensel, 2004, S. 56). Frese und Fay (2000, S. 3) bezeichnen Initiative als „*extra-role*

behavior“ (Hervorhebung im Original), d. h. als Handlung, die über die festgelegten Aufgaben innerhalb einer beruflichen Position hinausgeht. Aus diesem Grund werden Eigeninitiativen im betrieblichen Kontext oftmals negativ beurteilt. Sie stören Routinen, bewirken anfängliche Unklarheiten und Schwierigkeiten und sorgen für Aufruhr. Kurzfristig tragen sie zum „allgemeinen Chaos“ bei, langfristig gesehen bewirken sie jedoch das Hervorbringen von neuen Ideen, reibungsfreieren Abläufen und besseren Leistungen (vgl. Bär & Frese, 2003, S. 49; Frese & Fay, 2000, S. 7; Mensel, 2004, S. 3).

Initiatives Verhalten lässt sich in *qualitative* und *quantitative* Initiative unterteilen. Die quantitative Initiative bezeichnet die Aufwendung von mehr Energie oder eine vermehrte Anstrengung beim Lösen einer Aufgabe. Die qualitative Initiative beinhaltet das Hervorbringen vollständig neuer Probleme, Ideen, Ziele und Strategien (vgl. Frese et al., 1997, S. 143; Gemünden & Konrad, 2005, S. 21). Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal ist der Bezug zur Mikroebene: Die qualitative Initiative ist ausschliesslich an ein Subjekt, sprich Individuum, gebunden, in dem Sinne also eine *eigeninitiative* Leistung, wohingegen sich die qualitative Ebene auch auf einen organisatorischen Rahmen beziehen kann. Im Rahmen dieser Arbeit ist mit Initiative immer die *qualitative* Initiative gemeint.

Im Rahmen der Entrepreneurship-Forschung wird das Konzept der Initiative als wichtig und vielversprechend angesehen (vgl. Gemünden & Konrad, 2005, S. 5; Frese, Teng & Wijnen, 1999, S. 1151). Dennoch besteht bislang noch keine einheitliche Meinung darüber, wann initiatives Verhalten im Innovationslernprozess zum Tragen kommt und welche Rolle es spielt. Dabei bestehen nicht nur Schwierigkeiten, den *Beginn* der Initiative zu erfassen, sondern auch „definitorische Probleme, die Initiativphase nach hinten gegenüber anderen Phasen des Innovationslernprozesses abzugrenzen, um das *Ende* der Initiativphase zu bestimmen“ (Hervorhebung im Original) (Mensel, 2004, S. 63f). Gerade das Ende scheint in der Literatur weit gefasst: Während die Initiative bei einigen Autoren lediglich Teil des Beginns eines Innovationslernprozesses ist (vgl. Hauschildt & Salomo, 2011; Mensel, 2004), reicht sie bei anderen Autoren bis hin zur Implementierung der generierten Innovation (vgl. Frese & Fay, 2001; Globocnik, 2011).

Problemfindung

Entrepreneurship zielt auf neue, noch nicht existierende „Märkte“ ab. Neue Technologien und Erkenntnisse schaffen allerdings gleichzeitig wieder neue, unvorhergesehene Fragen und Probleme. Um einen Innovationslernprozess in Gang zu setzen, ist für einen Entrepreneur nicht die Suche nach bereits Vorhandenem wichtig, sondern durch „neugierige“ Fragen in Neuland vorzustossen (vgl. Root-Bernstein, 2003, S. 170). Die Herausforderung besteht daher darin, mithilfe von Fragen überhaupt erst ein „Problem“ zu finden, das es zu lösen gilt - nicht die Lösung des Problems an sich.

Problemerkennung und Problemfindung, in der englischsprachigen Literatur oft auch Problemgenerierung („problem generation“) genannt (vgl. Runco, 1999, S. 580; Root-Bernstein, 2003, S. 172), sind entscheidende erste Schritte und gelten als Grundvoraussetzung im Innovationslernprozess (vgl. Kaufmann, 2003a, S. 195; Steiner, 2007, S. 280). Die Problemfindung wird in der Abbildung 3 unter Nummer 11 dargestellt.

Die Bezeichnung „Problemgenerierung“, wesentlich mehr als „Problemfindung“, macht den aktiven Teil dieses Elements im Innovationslernprozess deutlich. Der Zusammenhang zwischen kreativer Leistung, Problemfindung und der letztendlichen Generierung von Innovation wird dann evident, wenn es nicht um Lösungen für bereits bestehende Probleme geht, sondern darum, etwas zu tun, was noch nie vorher getan wurde: „Es ist wichtig, festzuhalten, dass es nicht bloß schwieriger ist, Neues zu tun, sondern dass es überhaupt etwas wesentlich andres [sic!] involviert. Die Schwierigkeiten, denen man dabei begegnet, sind nicht etwa nur graduell von denen verschieden, die es auch in den gewohnten Bahnen zu überwinden gibt, sondern es sind auch *andre* [sic!] Schwierigkeiten“ (Schumpeter, 2006 [1912], S. 121, 193). Cropley (1999, S. 517) spricht in diesem Zusammenhang von „hidden problems“. Es handelt sich um Probleme, die nicht auf der Hand liegen, aktuell nicht als solche wahrgenommen werden oder erst in der Zukunft auftreten. Um ein Problem lösen zu können, muss daher Nicht-Wissen in Wissen umgewandelt werden bzw. verstecktes Wissen an die Oberfläche gelangen: „We must know what we do not know before we can effectively solve any problem“ (Root-Bernstein, 2003, S. 170).

Die Umwandlung von Nicht-Wissen in Wissen und das Aktivieren von verstecktem Wissen ist durch das Stellen von Fragen möglich, wobei die Qualität der Fragen letztendlich die Qualität des Outputs (also Idee oder Innovation) bestimmt (vgl. Root-Bernstein, 2003, S. 171). Der Transfer von Nicht-Wissen zu Wissen und die Fähigkeit, qualitativ hochwertige Fragen zu stellen, sind somit im Rahmen der Problemfindung ein entscheidender Bestandteil des Innovationslernprozesses. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass falsche oder ausbleibende Fragen den Innovationslernprozess entweder zum Erliegen bringen oder qualitativ minderwertige Ergebnisse generieren. Gemäss Root-Bernstein (2003) ist daher die Art der Fragen von hoher Wichtigkeit:

„Failure to ask questions results in the stagnation of knowledge. Asking the wrong question yields irrelevant information. Asking a poorly framed question yields confusion. Asking trivial questions yields trivial results. However, learning to recognize what we do not know, developing the skills to transform ignorance into well-defined questions, and being able to identify the important problems among them, sparks innovation.“ (ebd., S. 171)

Bei der Problemfindung ist jedoch nicht nur die Art der Fragestellung wichtig, sondern auch die Beschaffenheit des Problems an sich. Ein Problem lässt sich in diesem Zusammenhang als „lösungsbedürftige Bedingungskonstellation“ bezeichnen (B. Bergmann et

al., 2007, S. 58). Dies bedeutet, dass weder die Lösung an sich noch der Weg zur Lösung bekannt ist. Neben der unbekannten Lösung (Zielzustand) und dem unbekannten Weg dorthin (Operatoren) beinhaltet ein Problem auch einen Zustand, über den ungenügend Informationen verfügbar sind, bzw. eine Ausgangslage, die als unbefriedigend angesehen wird und bei der der Wunsch empfunden wird, diese zu verändern (vgl. Krause, 2010, S. 80ff). Der Wunsch nach Veränderung manifestiert sich in Spannungen, die zwischen entgegengesetzten Polen entstehen, z. B. zwischen Veränderung und Stabilität oder zwischen Zukunftsgerichtetem und Tradition, wobei eine innovative Idee in Form der Problemlösung diese Spannungen aufheben kann (vgl. Baily & Ford, 2003, S. 248). Doch nicht jede Problemstellung erfordert Kreativität oder mündet automatisch in einer Innovation. Von mehreren existierenden Problemarten sind nur bestimmte für den Innovationslernprozess relevant.

Eine erste grobe Unterteilung lässt sich in Form von *wohldefinierten* und *schlecht definierten* Problemen vornehmen. Wohldefinierte Probleme gleichen einer Aufgabe, bei der Ausgangszustand, Operatoren und Ziel eindeutig aufgeführt sind (vgl. Mayer, 1999, S. 438). Bei wohldefinierten Problemen sind alle benötigten Informationen vorhanden sowie auch eindeutige Regeln, die das Finden der „richtigen“ Antwort garantieren (vgl. Ripple, 1999, S. 637). Bei schlecht definierten Problemen handelt es sich typischerweise um Probleme, die ins Betätigungsfeld von Entrepreneuren gehören. Bei dieser Problemart sind ein, zwei oder alle drei Elemente schlecht spezifiziert oder sogar unbekannt: Es sind wenig bis keine benötigten Informationen vorhanden, es sind keine Regeln gegeben, und es gibt nicht die eine korrekte Antwort bzw. Lösung (vgl. Ripple, 1999, S. 637; Krueger, 2007, S. 126).

Weiter kann zwischen *einfachen*, *komplizierten* und *komplexen* Problemen unterschieden werden (vgl. Steiner, 2007, S. 282). Einfache Probleme, die auch als Alltags- oder Routineprobleme bezeichnet werden können, werden in der Regel mithilfe von Erfahrungswissen, Routinehandlungen, bereits bekannten Lösungsansätzen und logisch-rationalem Denken gelöst (vgl. Cropley, 1999, S. 517; Mayer, 1999, S. 438f; Smith, 2003, S. 348; Steiner, 2007, S. 282). Diese Lösungswege und Lösungen sind jedoch meist weder kreativ bzw. benötigen Kreativität, noch sind sie innovationsgenerierend. Komplizierte Probleme ähneln gemäss Steiner (2007, S. 282) den einfachen Problemen, da sie ebenfalls eine geringe Systemdynamik aufweisen. Allerdings besitzen sie viele Einflussgrößen und Verknüpfungen, die für eine Verkomplizierung der Problembearbeitung verantwortlich sind. Komplexe Probleme hingegen verlangen aufgrund ihrer hohen Systemdynamik eine intuitiv-kreative Herangehensweise: Die problemlösende Person kann nicht auf bekannte Strategien und Elemente zurückgreifen, sie muss den Ausgangszustand erst spezifizieren und Operatoren selbst kreieren (vgl. Mayer, 1999, S. 438; Steiner, 2007, S. 282). Bei komplexen Problemen wird eine in dreifacher Hinsicht kreative Leistung verlangt: „[First] becoming aware that there is a problem at all and finding a way of defining it; second, working out techniques for solving the problem; and third, development of crite-

ria for recognizing a solution“ (Cropley, 1999, S. 517). Das heisst, erst wenn ein Problem gefunden bzw. generiert wurde, kann die Problemdefinition erfolgen. Die Bedingung, die die Problemfindung für die Problemdefinition darstellt, wird in der Abbildung 3 unter Nummer 12 dargestellt.

In der gängigen Praxis wird bei Gründungsprozessen kaum der Fokus auf die Problemfindung gelegt. So wundert es nicht, dass dieses Element auch in der Literatur und Forschung eine untergeordnete Rolle spielt und gegenüber anderen Elementen im Innovationslernprozess als zweitrangig dargestellt wird (vgl. Hauschildt & Salomo, 2011, S. 197; Matthews, 2007, S. 2). Generell wird sowohl in der Praxis als auch in der Literatur von einem bereits bestehenden Problem ausgegangen, für welches alternative Lösungswege gesucht werden, die dann nur noch im Unternehmen umgesetzt werden müssen (vgl. Mensel, 2004, S. 63). R. G. Cooper (2003, S. 141f) präzisiert, dass dies gerade das grösste Problem bei vielen Gründungen darstellt: „Most businesses confess to serious weaknesses in the up-front or pre-development steps of their new product process“.

Problemdefinition

Die Problemdefinition ist die nachfolgende Etappe im Rahmen des „Fuzzy front ends“, die an die Problemfindung anschliesst. Die Problemdefinition ist für die weitere erfolgreiche Bearbeitung des Problems eine Grundvoraussetzung: Je präziser die Definition erfolgt, umso einfacher, klarer und wahrscheinlicher wird die Problemlösung (vgl. Root-Bernstein, 2003, S. 170; Runco & Dow, 1999, S. 433; Ward, 2004, S. 181).

Ebenso wie die Problemfindung erfordert auch die Problemdefinition eine kreative Leistung: Je komplexer das Problem ist, umso mehr muss analysiert, gestaltet, formuliert, re-definiert, muss für die Definition relevante Information aus dem Gedächtnis oder von aussen zusammengetragen und nach neuen Prinzipien vorgegangen werden (vgl. Cropley, 1999, S. 517; Ward, 2004, S. 181f): „The problem solver engages in some sort of mental computation such as applying a set of operations to knowledge in the cognitive system“ (Mayer, 1999, S. 438).

Wichtig ist allerdings zu differenzieren, dass die Problemdefinition nicht bereits die Lösung eines Problems liefert, sondern diese lediglich einleitet und später beeinflusst (vgl. Hauschildt & Salomo, 2011, S. 198). Doch nicht nur die Problemdefinition an sich beeinflusst das Ergebnis des Problemlöseprozesses, sondern auch die Art der Definition: Je abstrakter bzw. konkreter ein Problem definiert wird, umso neuartiger bzw. vertrauter wird das Ergebnis sein (Ward, 2004, S. 174). Ein Beispiel für abstrakte versus konkrete Definitionsansätze wäre: „die Umwandlung von schmutzigem Wasser in sauberes Trinkwasser in Drittweltländern“ versus „Mittel, mit denen Bakterien im Brunnenwasser von Drittweltländern abgetötet werden können“. Je weiter die Problemdefinition im ersten

Schritt gefasst ist, umso mehr Neuland kann betreten werden und desto innovativere Lösungsalternativen ergeben sich. Jede „Ex-ante-Definition“ im Sinne eines vorgegebenen Problems in einem frühen Stadium des Problemlöseprozesses ist damit zweifelhaft (vgl. Hauschildt & Salomo, 2011, S. 197, 225f), da sie den Lösungsraum künstlich verengt und Lösungsalternativen reduziert.

Die anschliessende Problemlösung wird bei der Problemdefinition vorbereitet, indem Informationen und weitere Ressourcen zusammengetragen und Kriterien für einen optimalen Lösungsansatz festgelegt werden (vgl. Amabile, 1997, S. 22f; Kaufmann, 2003a, S. 197). An dieser Stelle des Innovationslernprozesses beginnt der Prozess der Ideengenerierung, in welchem verschiedene Lösungsalternativen generiert werden. Der Übergang in die Phase der Ideengenerierung und die Vorbereitung der Problemlösung werden in der Abbildung 3 unter Nummer 14 dargestellt.

6.3.6 Dritte Phase des Innovationslernprozesses: Die Ideengenerierung

Nachdem die Definition eines Problems erfolgt ist, schliesst daran die Erarbeitung von Lösungsansätzen durch Ideenkonzepte an. Dies ist die Phase der Ideengenerierung, die in der Abbildung 3 unter Nummer 9 dargestellt wird.

Die Idee gehört neben der Innovation zu den zentralen, in der Öffentlichkeit am stärksten präsenten Begriffen von Entrepreneurship. Gleichzeitig ist das Verständnis vom Begriff „Idee“ sehr heterogen. Mit der Idee wird in der Regel ein Einfall oder Geistesblitz assoziiert und nicht das Ergebnis eines längeren Arbeitsprozesses. Da das richtige Verständnis des Begriffs „Idee“ in dieser Arbeit wichtig ist, wird im Folgenden eine Erläuterung der verschiedenen Sichtweisen und Definitionen gegeben.

Die Idee als Grundlage von Innovation wird als massgeblicher ökonomischer Erfolgsfaktor wahrgenommen, was sich in etablierten und häufig verwendeten Begriffen wie „Geschäftsidee“ respektive „Business-Idee“ widerspiegelt. In der wissenschaftlichen Literatur wird die Erarbeitung einer „entrepreneurial idea“ nicht nur als Kerngeschäft eines Entrepreneurs gesehen, sondern auch als Grundvoraussetzung und Ausgangspunkt für eine Gründung und als „Lebensblut“ eines Unternehmens (vgl. Gemmell, 2010, S. 3; Hayton & Cholakova, 2012, S. 41; Veciana, 2008, S. 278; Ward, 2004, S. 174). Die Relevanz einer Idee für Entrepreneurship zeigt sich allerdings nicht so eindeutig, wie es aus der obigen Darstellung zu vermuten wäre.

Zum einen ist es richtig, dass die Idee gerade bei Entrepreneurship im Vergleich zu „klassischen“ Existenzgründungen im Rahmen einer kreativen Leistung eine zentrale Rolle spielt. Ideen stellen eine unerschöpfliche und nur schwer konkurrenzierbare Ressource dar (vgl. Holcom et al., 2009, S. 169, 174). Anders als Objekte (z. B. Produkte oder

Technologien) sind Ideen nur schwer zu imitieren, da sie einen „emergenten [...] Charakter“ haben (Gebert, 2002, S. 20), das heisst, sie bestehen aus komplexen Strukturen, die durch unerwartete bzw. ungewöhnliche Verknüpfungen verbunden sind (vgl. hierzu auch Schumpeters „Neukombinationen“). Ebenfalls zeigt sich der Unterschied zwischen Ideen und Objekten an ihrem „Gebrauchswert“. Je öfter ein Objekt benutzt wurde, umso mehr verliert es an Wert (Gebrauchtwagen kosten beispielsweise nur noch einen geringen Teil des Neuwerts). Bei Ideen verhält es sich umgekehrt: Ideen werden umso nützlicher, je populärer sie werden, und je populärer sie werden, desto mehr Voraussetzungen werden für ihre Weiterentwicklung geschaffen, was wiederum zu neuen Innovationen führen kann.

Zum anderen bewirkt jedoch der alleinige Fokus auf die Business-Idee genau das Gegenteil des oben erwähnten Marktvorteils. Wie bereits anhand des „Fuzzy front ends“ aufgezeigt wurde, gehen der Ideenfindung anspruchsvolle und mitunter zeitintensive Phasen voraus. Da eine Person fähig ist, innerhalb kurzer Zeit eine grosse Zahl von Einfällen hervorzubringen, besteht die Tendenz, der Phase der Ideengenerierung an sich wenig Bedeutung beizumessen (vgl. Mensel, 2004, S. 163). Paradoxerweise wird ebenso häufig angenommen, es genüge *die eine*, über Nacht entstandene „bright idea“, an deren Auftreten unmittelbar die betriebswirtschaftliche Umsetzung angeschlossen werden kann (vgl. Amabile, Hadley & Kramer, 2002, S. 52; Drucker, 2006 [1985], S. 132). „Effective innovations start small. [...] Grandiose ideas for things that will ‚revolutionize an industry‘ are unlikely to work“ (Drucker, 2003, S. 63).

Beide Sichtweisen greifen jedoch zu kurz. Das sogenannte Aha-Erlebnis („insight“) beschreibt Mayer (1999, S. 437) als den Übergang zwischen dem Nicht-Wissen, wie ein Problem zu lösen ist, und der Erkenntnis des Problemlöseweges. Ähnlich definiert sich die „Serendipität“ als überraschende, zufällige Entdeckung von etwas Gutem bzw. Wertvollem, nach dem nicht explizit gesucht wurde (vgl. Cropley, 1999, S. 511). Beide Synonyme nähren gleichsam den Mythos der „brilliant idea“ (Drucker, 2006 [1985], S. 131), der bahnbrechenden Geschäftsidee: eine geniale Eingebung, die ohne eigenes Zutun des Ideenhabers erfolgt. Dies erhärtet die Vorstellung, dass Kreativität und Ideenfindung vorrangig auf Glück und Zufall basieren und somit nicht mit den Anstrengungen eines bestimmten Individuums in Verbindung stehen (vgl. Cropley, 1999, S. 515).

Eine Idee als Geistesblitz sagt noch nichts über die Qualität des Endergebnisses aus, bzw. ob aus dieser Idee tatsächlich eine Innovation hervorgebracht werden kann (vgl. Drucker, 2006 [1985], S. 130). Eine Idee für ein neues Produkt ist nicht gleich das fertige Produkt (vgl. Ward, 2004, S. 179). Eine Unterscheidung zwischen einer „geplanten“ und einer „verwirklichten“ Idee (Fischer, 2011, S. 17) bringt mehr Klarheit: Innovationen entstehen erst, *nachdem* Ideen realisiert wurden (vgl. Mensel, 2004, S. 71, vgl. hierzu auch Kapitel 6.3.7).

Problemlösung, Erarbeitung innovativer Alternativen

Das Hervorbringen von Ideen, die zur Lösung eines Problems⁴⁶ beitragen können, leitet die Phase der Ideengenerierung ein.

Bei der Problemlösung, die in der Abbildung 3 unter Nummer 16 dargestellt ist, werden die Schumpeterschen Neukombinationen herangezogen: Bereits vorhandene Problemelemente und vorhandenes Wissen werden z. B. durch Analogiebildung zu einem neuen Konzept kombiniert. Wichtig ist dabei, dass Informationen und Wissensbestände herangezogen werden, die möglichst unterschiedlich sind und nicht auf der Hand liegen, da sonst zu vertraute und somit wenig innovationsfähige Ideen entstehen (vgl. Gemmell et al., 2012, S. 1055; Krause, 2010, S. 53). Bei der Problemlösung handelt es sich also um eine kognitive Transferleistung, die Neukombination innerhalb bereits bestehenden bzw. zwischen neuen und bereits bestehenden Wissensstrukturen schafft.

Bei der Problemlösung geht es jedoch nicht darum, ein bereits bestehendes Problem zu lösen. Entrepreneurship fokussiert laut Drucker auf noch nicht existierende Märkte. Damit ist allerdings nicht gemeint, dass ein Entrepreneur hellseherisch in die Zukunft blickt, sondern dass er fähig sein muss, bereits eingetretene Veränderungen, die Probleme und Bedürfnisse mit sich bringen, überhaupt zu erkennen und in einem zweiten Schritt deren Entwicklung abzuschätzen. Somit gestaltet der Entrepreneur die Zukunft durch sein Ideenkonzept aktiv mit, anstatt nur durch Reparaturhandlungen auf Vergangenheit und Gegenwart zu reagieren.

Erneut soll an dieser Stelle betont werden, dass es sich bei der Problemlösung um einen arbeitsintensiven Prozess handelt: Es geht weniger darum, eine gute Idee zu haben, als darum, so lange an ihr zu arbeiten, bis ein lange und sorgfältig durchdachtes Ideenkonzept entsteht (vgl. Birkenbach, 2009, S. 323; Faltin, 2008, S. 57, 104).

Wichtig ist dabei, dass mehrere Ideen in Form von Lösungsalternativen hervorgebracht werden (vgl. Hauschildt & Salomo, 2011, S. 249ff; Smith, 2003, S. 349). Hauschildt und Salomo (2011, S. 252) sprechen dabei von „innovative[n] Alternativen“ und definieren diese als „neuartige Handlungsmöglichkeiten, die von dem Innovator im Verlauf des Innovationslernprozesses wahrgenommen werden und ihm als prinzipiell geeignet erscheinen, die angestrebte neuartige Zweck-Mittel-Kombination zu realisieren“. Alternativen ermöglichen, verschiedene Lösungswege gegeneinander abzuwägen und dadurch sogar zu weiteren Alternativen zu gelangen.

⁴⁶In der Literatur werden Begriffe wie Ideenfindung, Problemlösung und Lösungsfindung teilweise synonym verwendet (vgl. Fischer, 2011, S. 27; Krause, 2010, S. 53).

Überprüfung, Evaluation

Die Generierung von Alternativen bringt automatisch einen Auswahlprozess mit sich. Es folgt die Überprüfung bzw. Evaluation der Lösungsalternativen (vgl. Amabile, 1997, S. 22f; Krause, 2010, S. 53). Der Übergang von der Erarbeitung hin zur Prüfung der innovativen Alternativen wird in der Abbildung 3 unter Nummer 17 dargestellt.

Die Überprüfung der innovativen Alternativen, dargestellt in der Abbildung 3 unter Nummer 18, ist aus mehreren Gründen relevant. Zum einen muss sichergestellt werden, dass die hervorgebrachten Ideen auch wirklich eine Lösungsmöglichkeit für ein Problem darstellen, das heisst, sie müssen einen „Markt“ erreichen (vgl. Kapitel 6.3.7). Dabei geht es nicht nur um einen hypothetischen, sondern um einen realen, sprich „im Feld“ getesteten Nutzen. An dieser Stelle wird die Bedeutung eines Teams immer wieder betont: „Entrepreneurs [...] work as partners or in teams to solve these problems through complex but well-defined social interactions as part of a cycle of learning and experimentation“ (Gemmell et al., 2012, S. 1065). Innovation basiert nicht auf der Kreativität einzelner Personen, sondern geht aus einem Zusammenwirken hervor (vgl. Gebert, 2002, S. 19). Letztendlich ist jedoch nicht das Team an sich bedeutsam, sondern das generelle Einholen von Meinungen, Kritik und Verbesserungsvorschlägen. Dies kann auch durch Personen ausserhalb der relevanten Gruppe, Organisationseinheit oder des Teams geschehen. Ein Team kann sogar einen gegenteiligen Effekt besitzen: Je näher sich die betreffenden Personen stehen, umso wahrscheinlicher ist das Aufkommen ähnlicher Informationen, Redundanzen und konformer Lösungswege (vgl. Gemmell et al., 2012, S. 1056).

Ein weiterer Grund für die Überprüfung von Ideen ist, dass die problemlösende Person in der Lage sein muss zu erkennen, ob es sich bei der von ihr hervorgebrachten Lösung tatsächlich um eine innovationsgenerierende Idee handelt. Im Umkehrschluss bedeutet dies: Wenn eine innovationsgenerierende Idee hervorgebracht wird, sollte diese von der problemlösenden Person auch als solche erkannt werden (vgl. Runco, 1999, S. 580). Zum dritten beinhaltet die Generierung von Lösungsalternativen auch immer einen Lernfortschritt und die Generierung von neuem Wissen, was bewirkt, dass die gewählte Lösung verfeinert oder noch ein weiteres Mal neu definiert wird (vgl. Hauschildt & Salomo, 2011, S. 256f; Runco & Dow, 1999, S. 434) und somit die problemlösende Person zur Etappe der Problemdefinition oder sogar zur Problemfindung zurückkehrt. Dies wird in der Abbildung 3 jeweils unter Nummer 19 dargestellt.

Die Überprüfung von Lösungsalternativen setzt demnach einen *Kreislauf* in Gang, der nicht nur die zielstrebige Arbeit an der Lösung beinhaltet, sondern auch Lernprozesse und Experimentieren, beides Elemente, die viel Zeit in Anspruch nehmen (vgl. Gemmell et al., 2012, S. 1064f; Herstatt & Verworn, 2001, S. 9). An dieser Stelle zeigt sich deutlich der Prozesscharakter: Verschiedene Elemente des Innovationslernprozesses werden so lange vollzogen, bis ein optimales Ergebnis, d. h. die Lösung des Problems, erarbeitet wurde. Diese schliesst die Phase der Ideengenerierung ab und führt zum „Markt“ über.

Dies wird in der Abbildung 3 unter Nummer 20 dargestellt.

Die Vorangehensweise steht im Widerspruch zu Prozessen im Rahmen einer chronologisch linear aufbauenden Stufenhierarchie mit fest definierten Abläufen, die dem Grossteil der Modelle gemein ist. Somit stellen diese den Innovationslernprozess zu stark vereinfacht dar (vgl. Fischer, 2011, S. 27; Gemmell et al., 2012, S. 1054, 1067), und deren Umsetzung führt zu unbedeutenden Ergebnissen (vgl. Herstatt & Verworn, 2001, S. 9).

Letztendlich erstreckt sich der skizzierte Innovationslernprozess über die gesamte Existenz einer Gründung und nicht nur bis zu einem fertigen Produkt oder einer fertigen Dienstleistung. Die grundlegende Ursache für die begrenzte Lebensdauer von Unternehmen ist, dass die Idee oder der Zweck der Gründung irgendwann erfüllt ist oder als überholt gilt (vgl. Schumpeter, 2008 (1961), S. 102). Will das Unternehmen weiterhin auf einem sich rasch wandelnden Markt bestehen, muss es Ideen und Lösungsalternativen stetig re-definieren, weiterentwickeln und überprüfen.

6.3.7 „Markt“

Unternehmerische Innovation kann erst dann als solche bezeichnet werden, wenn die darunter liegende Problemlösung, d. h. das kreative Ideenkonzept, erfolgreich auf einem „Markt“ implementiert wurde (vgl. Amabile, 1996, S. 3; Amabile, 1997, S. 18; Röpke & Stiller, 2006 [1912], S. XXXII). Die Implementierung auf einem „Markt“, in der Abbildung 3 unter Nummer 21 dargestellt, ist als notwendiger Teil der Definition von Innovation das Unterscheidungsmerkmal zu einer Erfindung oder einer kreativen Idee.

Der Begriff „Markt“ geht im allgemeinen Sprachgebrauch in der Regel oft mit einem engen wirtschaftlichen Verständnis einher. Gerade im Zusammenhang mit Entrepreneurship greift es jedoch zu kurz, „Markt“ auf seine traditionelle Bedeutung (Ware gegen Geld) zu reduzieren. Gemäss Schumpeter (2006 [1912], S. 535ff) lassen sich zahlreiche Analogien zwischen dem Gebiet der Wirtschaft und Vorgängen in anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens herstellen. So können auch ausserhalb eines bestehenden wirtschaftlichen Gefüges neue Märkte geschaffen werden. Entrepreneurship ist damit weder marktorientiert noch marktgerecht, da es auf „Märkte“ fokussiert ist, die es (noch) gar nicht gibt, und auf „Markt“-nischen, die noch nicht bedient werden: Entrepreneurship orientiert sich eher an einer Zielgruppe als an Herstellern und eher an Produkten als an bestehenden Märkten (vgl. Drucker, 2006 [1985], S. 224).

Da in dieser Arbeit der Begriff „Markt“ im deutlich weiter gefassten Sinne verwendet wird, wird dieser stets in Anführungsstrichen gesetzt.

Der „Markt“ beinhaltet eine „Gatekeeper-Funktion“. Er entscheidet darüber, ob es sich bei der hervorgebrachten Idee tatsächlich um eine Innovation handelt. Die „Gatekeeper-

Funktion“ wird in der Abbildung 3 unter Nummer 22 dargestellt.

Ob eine kreative unternehmerische Idee auf dem „Markt“ Bestand hat und damit als Innovation definiert werden kann, unterliegt bestimmten Kriterien. Diese Bedingung wird in der Abbildung 3 unter Nummer 23 dargestellt. Das Endergebnis eines Innovationslernprozesses, egal in welcher Form es vorliegt, soll von einer bestimmten Zielgruppe gebraucht werden können und wollen (vgl. Sternberg, Pretz & Kaufman, 2003, S. 158f). Eine Innovation kann also erst als solche bezeichnet werden, wenn sie das Publikum erreicht, für das sie gedacht wurde: „The test of an innovation, after all, lies not in its novelty, its scientific content, or its cleverness. It lies in its success in the marketplace“ (Drucker, 2006 [1985], S. VIII). Ein sogenanntes „winning product“ (R. G. Cooper, 2003, S. 140) basiert auf einer Neuartigkeit, die in der Realität Bestand hat. Sie ist nicht das Ergebnis einer planlosen und vollkommen frei konstruierten Idee, die aus sich selbst heraus entsteht. Das reine Hervorbringen einer Idee, auch wenn diese als noch so „kreativ“ und „neu“ angesehen wird, entscheidet weder über den Verkauf oder Nutzen noch über den Marktbezug (vgl. Fillis & Rentschler, 2010, S. 50; Hauschildt & Salomo, 2011, S. 5; Steiner, 2007, S. 272; Streicher et al., 2006, 565).

Diese Neuartigkeit ist daher weniger in der Idee oder dem Produkt an sich zu finden als in der Umsetzung auf dem „Markt“ (vgl. Amabile, 1997, S. 18, 25). Trotz der Neuartigkeit muss das Produkt oder die Dienstleistung für die Zielgruppe eine gewisse Zugänglichkeit besitzen: „Successful ideas are often a balance between novelty and familiarity: new and different enough to capture consumers’ attention, but familiar enough to not be misunderstood or rejected out of hand as too radically different“ (Ward, 2004, S. 173). Es ist also nicht nur die Neuartigkeit, sondern auch die Angemessenheit („appropriateness“) hinsichtlich einer „Markt“realität (vgl. Amabile, 1997, S. 23), die den Erfolg einer Business-Idee bestimmt. Die „winning products“ werden von der Zielgruppe als eindeutig nutzvoll angesehen, und die Vorteile werden klar erkannt. Der Abnehmer muss nicht erst davon überzeugt oder durch Marketing dazu überredet werden, das Produkt zu erwerben oder eine Dienstleistung in Anspruch zu nehmen. Er wendet seine Aufmerksamkeit dem zu, das für ihn am meisten Sinn macht, was in seine Realität passt und das er als wertvoll erachtet (vgl. Drucker, 2006 [1985], S. 251).

6.4 Der Innovationslernprozess am Beispiel von Steve Jobs

Der Erfolg berühmter Entrepreneure wird in der Regel an Mythen festgemacht. Information über sie findet vor allem anekdotenhaft in Zeitungsartikeln und Sachbüchern Verbreitung, oft fehlt aber eine wissenschaftlich fundierte Erklärung ihres Erfolgs. Zahlreiche Faktoren werden für ihre Berühmtheit verantwortlich gemacht. So wird z. B. die Tatsache, dass Steve Jobs, Mark Zuckerberg und Bill Gates ihr Studium abbrachen,

nicht selten als Kriterium für ihren Erfolg genannt und als Begründung herangezogen, dass das Bildungssystem „gründungsfeindlich“ sei. Letztendlich handelt es sich bei dieser Tatsache aber um einen Zufall.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird am Beispiel von Steve Jobs, dem Gründer der Firma Apple, aufgezeigt, dass dessen Erfolg nicht auf einem Mysterium basierte, sondern dass Jobs die einzelnen Phasen des Innovationslernprozesses durchlief und sich die entsprechenden kognitiven Bedingungen erarbeitete.

Die Wahl fiel aus mehreren Gründen auf Steve Jobs. Zum einen gehört der Gründer von Apple zu den bekanntesten Vertretern von erfolgreichem wie auch persönlichkeitskonnotiertem Entrepreneurship. Zum anderen steht über Jobs eine offizielle Biographie als Datengrundlage zur Verfügung (Isaacson, 2011). Auch wenn diese sicherlich nicht ganz frei von apologetischen und anekdotenhaften Inhalten ist, so gibt sie dennoch einen Überblick über die wichtigsten Fakten zu Jobs als Person und zur Firmengründung von Apple. Wichtig war bei der Wahl von Steve Jobs zudem, dass anhand seinem Beispiel die unternehmerische Innovativität, die auf Neukombinationen basiert, deutlich dargestellt werden kann. Im Sinne von Schumpeter (2006 [1912]) war Jobs also kein „Routineunternehmer“, sondern ein Innovator.

Steve Jobs wird als der Mann gesehen, der den Computer und die ganze Technik-Branche revolutioniert hat. Zur tatsächlichen technischen Revolution trug er jedoch kaum etwas (Handwerkliches) bei: „Steve [...] war kein großer Ingenieur“ (Isaacson, 2011, S. 127). Die technischen Erfindungen stammten von seinem Freund und Mit-Gründer Steve Wozniak und verschiedenen Angestellten der Firma Apple. Die revolutionäre Innovation von Jobs bestand darin, aus dem Computer eine gebrauchsfertige, einfach und intuitiv zu bedienende und bis ins kleinste Detail ästhetisch ansprechende anwendungsorientierte Plattform zu machen.

Kognitive Bedingungen

Jobs erhielt bereits als Junge in der Schule die Möglichkeit, den Grundstein für den Aufbau seines Fachwissens über Computerelektronik zu legen. Seine Lehrerin förderte ihn über den Unterricht hinaus mit Zusatzaufgaben in Mathematik und stellte ihm Hobbybaukästen zur Verfügung (vgl. ebd., S. 31f). Als Heranwachsender verwendete er einen Grossteil seiner Freizeit darauf, mit elektronischen Geräten zu basteln (vgl. z. B. ebd., S. 35, 50) und schloss sich verschiedenen Jugend-Computerclubs an (u. a. dem „Explorer Club“ der Firma Hewlett-Packard) (vgl. ebd., S. 35f). Obwohl er das College abbrach und kein Studium absolvierte, besuchte er dennoch sowohl am College wie auch später an der Universität als Gasthörer vereinzelte Kurse, die seiner Interessenlage entsprachen, z. B. Kurse in Kalligraphie am Reed College sowie in Physik und Maschinenbau an der Stanford Universität (vgl. ebd., S. 63, 71). Als Mitarbeiter bei verschiedenen Computer-

firmen, u. a. bei Atari, konnte er sein Fachwissen „on the job“ weiter auf- und ausbauen (vgl. ebd., S. 66).

Die beinahe obsessive Beschäftigung mit seinem Fachgebiet zeugt von einer hohen Aufgabenmotivation. Er wirkte manchmal wie „von Dämonen getrieben“ (ebd., S. 87).

Der Besuch des Kalligraphie-Kurses legte bei Jobs den Grundstein für die Entwicklung seiner Fähigkeit zum kreativen Denken. Beispielsweise trugen seine Arbeit auf einer Apfelplantage (vgl. ebd., S. 61), sein Aufenthalt in Indien (vgl. ebd., S. 69ff) und die Tatsache, dass er sich intensiv mit dem Zen-Buddhismus (vgl. ebd., S. 33), Ernährung (vgl. ebd., 57) und der Bauhaus-Architektur (vgl. ebd., S. 153) beschäftigte, dazu bei, kognitive Neukombinationen zu entwickeln. „Steve motivierte einen oft, indem er auf die größeren Zusammenhänge verwies“, erklärte ein Mitarbeiter bei Apple (ebd., S. 151). Jobs setzte bewusst „Kunst und Technologie miteinander in Beziehung“ (ebd., S. 63). Seine Fähigkeit zum kreativen Denken beeinflusste massgeblich die Entwicklung und Gestaltung des Macintosh-Computers.

Die Situationsbeurteilung

Dass die ersten Computer lediglich für „Hobbybastler“ geeignet schienen, jedoch nicht für den regulären Heimgebrauch konzipiert waren, empfand Jobs als Mangelsituation. Er sah den Bedarf eines „fertigen Computers“, also die Veränderungsbedürftigkeit dieser Situation (ebd., S. 90, 95). Durch seine hohe Aufgabenmotivation und sein Fachwissen sah sich Jobs in Lage, durch sein Verhalten und Handeln diese Veränderung herbeizuführen (Veränderbarkeit der Situation).

Er durchlief die nachfolgenden Phasen („Fuzzy front end“ und Ideengenerierung) bei den verschiedenen Apple Modellen (Apple I, Apple II, Lisa, Macintosh) mehrfach, wobei diese sich teilweise überlappten und parallel liefen.

Das „Fuzzy front end“

Die Initiative war bei Jobs vor allem dadurch geprägt, dass er die Grundlage für sein langfristiges Ziel schuf: den „Personalcomputer“.

Bei der Präsentation des Computers eines anderen Herstellers mit Mikroprozessor kam Jobs die Idee eines „Terminals mit einer Tastatur und einem Monitor“, von der er noch am selben Abend eine Skizze anfertigte und die später als Grundlage für das Modell Apple I diente (ebd., S. 83). Bei einem Personal-Computer-Kongress ein gutes Jahr später holte sich Jobs zusätzliche Anregungen für die Weiterentwicklung des Apple I, der

mit einem ansprechenden Gehäuse und einer eingebauten Tastatur gebaut werden sollte (vgl. ebd., S. 95) - dies sollte der Apple II werden. Gemeinsam mit seinem Partner Steve Wozniak ging er für den Apple II, der zu diesem Zeitpunkt nur als Prototyp bestand und nun in Serie produziert werden sollte, auf die Suche nach Investoren und wurde bei verschiedenen Computerfirmen vorstellig (vgl. ebd., S. 95ff). Während dieser Phase wurden zudem die Verteilung der Zuständigkeiten und Arbeitsaufgaben neu definiert und Arbeitsverträge aufgesetzt (vgl. ebd., S. 97), was als typisch für die Initiative angesehen werden kann.

Der Computer befand sich damals in seinen frühen Anfängen und war nur für technisch interessierte und versierte Personen brauchbar. Der Heimcomputer als „Haushaltsgerät“ war also das, was Drucker (2003) und Schumpeter (2006 [1912]) unter einer unmittelbar bevorstehenden wirtschaftlichen Zukunft verstanden: ein Markt, der bereits als Trend erkennbar war, aber zum bestehenden Zeitpunkt noch nicht existierte. Jobs wollte etwas erschaffen, was niemand vorher getan hatte, also ein nicht als existent wahrgenommenes Problem in Angriff nehmen. Später nannte er dies „eine Delle ins Universum schlagen“ (Isaacson, 2011, S. 199). Bei der Problemgenerierung war es für Jobs typisch, dass er Fachpersonen mit Fragen „bombardierte“ (ebd., S. 84, 124), um sein eigenes Wissen zu erweitern, aber auch um vordefinierte (technische) Grenzen auszuloten und sich dann später über sie hinwegzusetzen.

Mit diesem noch nicht existierenden Markt ging einher, dass Jobs, dessen Firma Apple sich im „Fuzzy front end“ befand, erst herausfinden musste, was für den Bau eines Heimcomputers relevant war, also die Problemdefinition. Jobs investierte viel Zeit in die Problemdefinition, insbesondere beim Modell Macintosh. Zum einen legte er seiner Firma Apple von Anfang an Prinzipien zugrunde. Neben dem im Rahmen der Firmen Gründung offiziell verfassten Papier „The Apple Marketing Philosophy“ (ebd., S. 102) legte er auch später seiner Arbeit immer wieder Prinzipien zugrunde, nach denen er selbst arbeitete und die er seinen Mitarbeitenden vermittelte (vgl. ebd., z. B. S. 154, S. 173f). Er klärte technische und Design-Fragen bis ins Detail und definierte seine Vision des Apple-Computers sehr genau. Jobs strebte beim Modell Macintosh beispielsweise ein „in sich abgeschlossenes Produkt“ an (ebd., S. 167). Diese abstrakte Problemdefinition ermöglichte einen offenen Lösungsraum. Die Verfeinerung der Definition, nämlich eine „vertikale Integration zwischen Anwendungssoftware, Betriebssystem und Hardware“ (ebd., S. 168), führte später dazu, dass der Computer lediglich mit einer Maus bedienbar war, sich nicht modifizieren liess (weder von Ingenieuren noch von Benutzern), keine Slots für Steckkarten besass und es keine Lizenzierung des Betriebssystems gab (vgl. ebd., S. 168ff).

Die Phase der Ideengenerierung

Die Modelle Apple I, Apple II, Lisa und Macintosh können als „innovative Alternativen“ bezeichnet werden, an denen Jobs kontinuierlich Verbesserungen vornahm. Bei der Problemlösung, also beim Bau der verschiedenen Prototypen, kam Jobs' Fähigkeit zum kreativen Denken stark zum Tragen. Beispielsweise setzte er beim Modell Macintosh sein typografisches Wissen aus dem Kalligrafie-Kurs ein, um die grafische Benutzeroberfläche des Computers zu gestalten. Durch besondere Schrifttypen wurde das „Desktop Publishing“ ermöglicht, und Icons wie der „Papierkorb“ wurden geschaffen (vgl. ebd., S. 159).

Dass Jobs grossen Wert auf die Schriftart legte, ist sinnbildlich dafür, dass er auf die Dinge fokussierte, die andere Personen nicht einmal als relevant ansahen. So waren z. B. auch das Netzteil beim Apple II (vgl. ebd., S. 97) und der Taschenrechner sowie die Verpackung beim Macintosh (vgl. ebd., S. 160, S. 162) Endergebnisse seiner kognitiven Transferleistungen bei der Problemlösung.

Neben den hohen Ansprüchen, die Jobs hatte, z. B. eine klare Linienführung und die „End-to-end-Nutzererfahrung“ (ebd., S. 98), wurde die Problemlösung zum Teil auch dadurch vollzogen, dass das Apple-Team mit Negativbeispielen von anderen Herstellern konfrontiert war (z. B. dem Commodore PET; vgl. ebd., S. 96) und dass sie mit dem technischen Stand der Dinge unzufrieden waren, z. B. mit lautstarken Ventilatorengeräuschen (vgl. ebd., S. 98). Dabei war es jedoch nicht das Ziel, mit Reparaturhandlungen auf diese empfundenen Missstände zu reagieren, sondern die Zukunft des Computers am eigenen Modell aktiv zu gestalten. Grundsätzlich ging es Jobs nicht darum, die Konkurrenz zu schlagen, und somit orientierte er sich auch nicht an dieser. Seine Absicht war, ein bestmögliches Produkt zu schaffen, unabhängig von anderen Anbietern (ebd., S. 151).

Jobs stellte seine verschiedenen Apple Modelle immer wieder in Computerclubs, auf Messen und bei Werbeinterviews vor (z. B. den Apple II auf der West Coast Computer Fair; vgl. ebd., S. 104). Die grösste Überprüfung der „innovativen Alternativen“ erfolgte jedoch durch ihn selbst und das Apple-Team: „Bei Jobs gab es [...] endlose Sitzungen zur Produktprüfung. [...] Er bestand darauf, dass die Leute am Tisch einen Sachverhalt aus verschiedenen Blickrichtungen und aus der Perspektive verschiedener Abteilungen durchdiskutierten“ (ebd., S. 426). Wie bereits zu Anfang beim Modell Apple I realisierte er die technischen Arbeiten nicht selbst, sondern liess seine Ideen durch seine Mitarbeitenden umsetzen. Grundsätzlich hielt er nicht viel von Marktforschung und Kundenorientierung. Er war überzeugt, dass der Wunsch des Kunden nicht relevant war, sondern dass dieser zu einem besseren Produkt „erzogen“ werden musste (vgl. ebd., 168).

Selbst nach Markteinführungen kehrte er immer wieder ins „Fuzzy front end“ zurück. Obwohl beispielsweise der Apple II erfolgreich auf dem Markt eingeführt wurde, sich dort 16 Jahre lang behaupten konnte und sechs Millionen Mal verkauft wurde, akzeptierte

Jobs nicht, dass das Modell fast ausschliesslich auf Wozniaks technischen Erfindungen basierte. Er wollte den Apple Computer wesentlich verbessern und dies als eigenen Erfolg verbuchen (vgl. ebd., S. 109f).

„Markt“

Jobs legte grossen Wert auf die Markteinführung seiner Produkte und wie und durch wen sie verkauft wurden. Ihm war wichtig, dass der Kunde genau verstand, warum es sich bei Apple-Computern um eine Innovation handelte. „[Jobs] sagte mir, dass Apple nur dann erfolgreich sein könne, wenn man bei den Innovationen die Nase vorn habe. Und man kann nur dann bei den Innovationen die Nase vorn haben, wenn man das Ganze auch gegenüber den Kunden herüberbringt“ (ebd., S. 436). Mit dem Apple II wurde ein Heimcomputer auf dem Markt eingeführt, dessen technische Bestandteile „im Bereich Einzelerfindungen eine der großen Leistungen des Jahrhunderts“ (ebd., S. 109) darstellten. Der Apple II hielt sich, wie bereits erwähnt, 16 Jahre auf dem Markt und wurde sechs Millionen Mal verkauft. 1984, im Jahr der Markteinführung des Macintosh, belief sich der Jahresumsatz von Apple auf 1,5 Millionen Dollar (100 Millionen Dollar bei Microsoft) (vgl. ebd., S. 208).

Der Apple Computer setzte auf dem Computermarkt völlig neue Standards und kann als technische Innovation bezeichnet werden.

7 Der Innovationslernprozess im Rahmen einer Entrepreneurship Education in der beruflichen Grundbildung

7.1 Zur allgemeinen Bedeutung von Entrepreneurship Education im wirtschaftlichen und berufsbildenden Kontext

Der Gründung von innovativen Startups wird die Schaffung von mehr und besseren Arbeitsplätzen, von mehr Wohlstand und Wertschöpfung zugesprochen, und sie gilt als Motor der wirtschaftlichen Entwicklung (vgl. u. a. Europäische Kommission, 2009a; Fueglistaller et al., 2012; Gailly, 2010; Kuratko, 2004; S. Müller, 2008). Um diese Ziele zu erreichen, werden europaweit Gründungsaktivitäten auf Regierungsebene unterstützt (vgl. Kapitel 1.2.1). Der Zusammenhang zwischen Entrepreneurship und mehr Arbeitsplätzen oder mehr Wohlstand wird u. a. im Global Entrepreneurship Monitor (vgl. Singer, Amorós & Arreola, 2015, S. 18ff) dargestellt.

Eine Kausalität zwischen Wirtschaftswachstum und Gründungen ist jedoch nach wie vor nicht konzeptionell verankert und empirisch belegt (vgl. Mugler & Fink, 2008, S. 2; siehe hierzu auch Gibb, 2010, S. 7). Es kann z. B. wahrscheinlicher sein, dass wachsender wirtschaftlicher Wohlstand dazu führt, dass vermehrt Personen einen Schritt in die Selbstständigkeit wagen.

Es stellt sich also die Frage, welche Relevanz Entrepreneurship Education hat, wenn die bislang herausgestellten Vorteile, die sich aus der Förderung von Entrepreneurship ergeben sollen, eher als Gemeinplatz anzusehen sind.

Unter der Prämisse, dass Entrepreneurship Education nicht zwingend zu Gründungen, sondern vor allem zu *Innovativität* führen soll, ergeben sich andere Perspektiven. Entrepreneurship als reiner „Wirtschaftsmotor“ rückt aus dem Fokus. Dafür zeigen sich zum einen interessante Aspekte, wenn es beispielsweise um innovative Tätigkeit innerhalb eines Unternehmens, um Karriereoptionen für Jugendliche oder um die Bewältigung gesellschaftlicher und ökologischer Herausforderungen durch unternehmerische Innovativität geht. Zum anderen bleibt Entrepreneurship Education nicht nur den Wirtschaftswissenschaften auf universitärer Ebene vorbehalten, wo sie aktuell primär angesiedelt ist. Sie kann auch für andere Ausbildungsformen zur Anwendung gelangen.

Im Folgenden wird anhand des in Kapitel 6 entwickelten Innovationslernprozesses dargestellt, warum sich die Berufsbildung (insbesondere die berufliche Grundbildung im Dualen System) als Setting für eine Entrepreneurship Education eignet und wie im Gegenzug Entrepreneurship Education zu einer Modernisierung der Berufsbildung beitragen kann.

7.2 Eine moderne Berufsbildung durch Entrepreneurship Education

Drucker kritisiert die Berufsbildung als innovationshemmend, da veraltete Inhalte vermittelt werden, die nicht mehr den Bedürfnissen der heutigen Wissensgesellschaft entsprechen: Lerninhalte seien konservativ mit bereits vorgegebenen Lösungswegen, der Ausbildung fehle es an Flexibilität und Wandelbarkeit (vgl. Kapitel 2.5) - kurz: Sie scheint ungeeignet für Entrepreneurship.

Bei einer etwas differenzierteren Betrachtung zeigt sich ein anderes Bild. Die Kritik Druckers bezieht sich auf das historische Konstrukt „Beruf“ mit seinen „genau abgegrenzten Aufgaben und Zuständigkeitsbereichen“ (Frese & Fay, 2000, S. 4f). Tatsächlich scheint dies seit den 1960er Jahren ein aktuelles Thema zu sein. Der Berufsbildung wird regelmässig eine „Modernitätskrise“ vorgeworfen (vgl. Gonon, 2008; Kanning, 2006). Dies geschieht häufig im Zuge der sogenannten Akademisierung und der in der Wissensgesellschaft als relevanter empfundenen schulischen Bildung.

Auf dem heutigen Arbeitsmarkt kann beobachtet werden, dass das Berufskonzept verzichtbarer wird und sich auch die karrieretechnischen Entscheidungen von Jugendlichen immer weniger an diesem Prinzip ausrichten. Die meisten Lernenden sehen die Ausbildung, Praxiserfahrung und Beschäftigungsperspektiven als Teil eines biografischen Projekts, in dessen Zentrum die Chance auf individuelle Entwicklung steht (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky, 2003; Tessaring, 2003). Lebenslange Karrieren im gleichen Betrieb, wie sie noch die vorangehende Generation kannte, werden heute als eher unattraktiv empfunden, wohingegen insbesondere die Startup-Kultur seit der Jahrtausendwende grossen Zuspruch erfährt.

Es stellt sich die Frage, wo sich die Berufsbildung, die vornehmlich auf ein abhängiges Angestelltenverhältnis vorbereitet, im Kontext von Entrepreneurship und Innovativität positioniert.

Zu Beginn dieser Arbeit wurde in Kapitel 1.3 dargelegt, dass der globalisierte Markt neue Massstäbe für Unternehmen und deren Mitarbeitende setzt. Unternehmerische Innovation ist zum wichtigsten Kriterium für Wettbewerbsfähigkeit und Arbeitsmarktattraktivität geworden. Drucker konkludiert aus seiner Kritik an der beruflichen Ausbildung, dass bei dieser neue Massstäbe angesetzt werden müssen (vgl. Kapitel 2.5). Sie

muss Jugendliche auf eine Karriere in der Wissensgesellschaft vorbereiten. Diese Prämisse schliesst alle Berufslernenden ein, nicht nur diejenigen, die sich später eventuell selbstständig machen wollen. Gerade von Jugendlichen wird nach einer Ausbildung auf Sekundarstufe II unternehmerisches Denken und Handeln gefordert, auch innerhalb eines Betriebs (vgl. Draycott et al., 2011, S. 687).

Entrepreneurship Education, die nicht auf Gründungsförderung ausgerichtet ist, sondern auf einem breiteren Ansatz basiert, harmonisiert mit der Alltags- und Ausbildungsrealität von Jugendlichen in der Berufsbildung. Dies bedeutet, dass es für *alle* Lernenden möglich ist, an einer Entrepreneurship Education teilzunehmen und davon zu profitieren, indem sie einen direkten Bezug zu ihrem privaten und schulisch/beruflichen Alltag herstellen können. Anders als bei businessbezogener Entrepreneurship Education (z. B. Gründungsförderung durch Juniorfirmen) müssen die Lernenden nicht einem inhaltlich festgelegten Programm folgen, bei dem sie maximal inhaltliche Überschneidungspunkte erkennen können, wenn sie eine kaufmännische Grundbildung durchlaufen⁴⁷.

Dieser Ansatz beinhaltet die Idee von Entrepreneurship als Karriereoption. Dies bedeutet, dass unternehmerisches Denken und Handeln und die Fähigkeit zur unternehmerischen Innovativität im Rahmen einer abhängigen Beschäftigung eingebracht werden können, also als „Corporate Entrepreneurship“. Die benötigten Kompetenzen für den globalisierten Arbeitsmarkt werden so einerseits von einem spezifischen Beruf, andererseits von einer zwingenden Selbstständigkeit entkoppelt, da Innovativität branchenübergreifend gefordert ist. Bereitet die Berufsbildung durch eine moderne Entrepreneurship Education Berufslernende auf die neuen Herausforderungen der Arbeitswelt vor und ermöglicht ihnen so zusätzliche Karriereoptionen, garantiert dies auch die „Anschlussfähigkeit“ der Berufsbildung (vgl. European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), 2011, S. 159f; Gonon & Jäger, 2008, S. 51). Die Öffnung einer modernen Entrepreneurship Education für alle Lernenden und alle Ausbildungsberufe kann zu einer allgemeinen Aufwertung der beruflichen Grundbildung beitragen und ihre Attraktivität als geeignete Ausbildungsform für die globalisierte Wissensgesellschaft bewahren.

Entrepreneurship Education kann zudem auch für die Berufslernenden selbst noch während der Ausbildung eine unterstützende Funktion haben. Der Übergang an der „zweiten Schwelle“ (Übergang von der Sekundarstufe II in die Tertiärstufe oder ins Berufsleben) ist heterogen und dynamisch, und vielen Jugendlichen fehlt eine Perspektive (vgl. Holtsch, 2008, S. 24ff). Entrepreneurship Education kann einen entscheidenden Einfluss auf die Wahl von verschiedenen Karrierewegen haben (vgl. Marques, Ferreira, Gomes & Rodrigues, 2012, S. 658), mit denen Berufslernende bereits früh konfrontiert werden. Da Jugendliche durch eine Entrepreneurship Education auch auf ein erfolgrei-

⁴⁷Vgl. zum oft hergestellten Bezug von businessbezogener Entrepreneurship Education und kaufmännischer Grundbildung z. B. bei Holtsch (2008, S. 26, 85ff).

ches Berufsleben vorbereitet werden, wird Entrepreneurship Education daher gerade in der Berufsbildung und für den Übergang in die Tertiärstufe als besonders wichtig angesehen (vgl. Katz, 2007, S. 209; Marques et al., 2012, S. 658) und als Element der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verstanden (vgl. Hekman, 2012, S. 107).

7.3 Der Innovationslernprozess in der Entrepreneurship Education

Nachfolgend soll dargestellt werden, was den Innovationslernprozess, der in Kapitel 6 dieser Arbeit entwickelt wurde, von anderen Ansätzen einer Entrepreneurship Education unterscheidet.

Die bislang bestehenden und für eine Entrepreneurship Education verwendeten Konzepte, die in Kapitel 4.3 vorgestellt wurden, lassen sich insbesondere für zwei Aspekte kritisieren: Sie sind zum einen auf Gründungsförderung in einem betriebswirtschaftlichen Verständnis ausgerichtet. Zum anderen definieren sie „ex-ante“, wie ein Entrepreneur zu sein oder zu handeln hat. Dieser Ansatz schliesst nicht nur viele Jugendliche aus, die keine „Unternehmerpersönlichkeit“ mitbringen oder keine „Gründungsabsichten“ haben. Der als Beispiel in Kapitel 6.4 erwähnte Steve Jobs wäre mit seiner schwierigen und wechselhaften Persönlichkeit, seiner Unzuverlässigkeit und Unfähigkeit, Fehler einzugestehen (vgl. Isaacson, 2011, S. 78, S. 138, S. 188), sicherlich bei jedem Unternehmerpersönlichkeitstest durchgefallen. Die Konzepte besitzen zudem einen verengten Fokus auf das Ziel von Entrepreneurship Education, nämlich die effektive Gründung eines Unternehmens, und setzen beispielsweise weniger einen Fokus auf dessen innovative Leistung und auf ein langes und erfolgreiches Bestehen am Markt.

Alle aufgezeigten Ansätze für Entrepreneurship Education lassen eine wichtige Komponente ausser Acht: das Lernen.

Kommt der Innovationslernprozess im Rahmen einer Entrepreneurship Education zum Einsatz, wird Entrepreneurship für alle Jugendlichen zugänglich. Da er nicht inhaltsgebunden ist, kann der Innovationslernprozess in jedem Schulfach und an jedem Lernort eingesetzt werden, auch fächer- und lernortübergreifend. Jugendliche erhalten so die Möglichkeit, Innovativität und Entrepreneurship auch ausserhalb eines betriebswirtschaftlichen Kontextes zu erfahren. Unabhängig von ihrer Persönlichkeit oder ihrem Interesse, ein eigenes Unternehmen zu gründen, können sie sich durch Lernprozesse unternehmerische Innovativität erarbeiten. Dass die berufliche Grundbildung für die Förderung der Entwicklung der kognitiven Bedingungen als Grundlage des Innovationsprozesses ein geeignetes Setting bietet, wird im folgenden Kapitel dargelegt.

7.4 Förderung der kognitiven Bedingungen in der beruflichen Grundbildung

Die Berufsbildung bietet ein geeignetes Setting, um Lernprozesse zu initiieren und zu unterstützen, die für zwei der drei kognitiven Bedingungen und innerhalb des Ablaufes des Innovationslernprozesses wichtig sind: Expertise und die Fähigkeit zum kreativen Denken.

Berufslernende haben einen Expertenstatus in ihrem Berufsfeld inne und verfügen durch die Lernerfahrungen im Lehrbetrieb über entsprechendes Fachwissen (vgl. Järvi, 2012, S. 375f). Gleichzeitig können sie das erworbene Expertenwissen abstrahieren, indem sie zum Beispiel im Rahmen des Allgemeinbildenden Unterrichts die Möglichkeit erhalten, über das erlernte Fachwissen zu reflektieren, dieses zu abstrahieren und mit nicht berufsbezogenen Wissensinhalten in Relation zu setzen (Fähigkeit zum kreativen Denken). Sie lernen zu lernen, das heisst u. a., Lernprozesse selbst in Gang zu setzen und kognitive Strukturen aufzubauen.

Expertise

Expertise und die Anwendung von Wissen sind beim Hervorbringen unternehmerischer Innovation von besonderer Bedeutung. Wie in Kapitel 2.5 deutlich wurde, hat für Drucker (2008, S. 352) erlerntes Wissen lediglich Informationswert, wenn es nicht in einem Praxiskontext eingesetzt wird (vgl. hierzu auch Lave & Wenger, 2009).

Die Erarbeitung von „Fachwissen“ ist Teil der beruflichen Grundbildung. Das Duale System vereint die Ausbildung an zwei bis drei Lernorten: Berufsfachschule, Lehrbetrieb und Überbetriebliche Kurse. Lernen findet an allen drei Orten statt, aber auf verschiedene Weise. Im Betrieb lernen Jugendliche meist anhand der realen Arbeitsaufgaben, d. h. „on the job“, durch Erfahrungs- und Modelllernen sowie durch Anleitung. Sie bewältigen neue und herausfordernde Arbeitssituationen (vgl. Esser, 2007, S. 17) und entwickeln Berufs- und Branchenerfahrung (vgl. Holtsch, 2008, S. 24ff). In der Berufsfachschule wiederum erlangen sie durch schulisches Lernen berufsbezogene Kenntnisse (vgl. Wettstein, Schmid & Gonon, 2014, S. 158f, 169). Diese verbleiben jedoch nicht als träges Wissen. Durch Lernen und Arbeiten in realen beruflichen Situationen kann das erlernte schulbasierte Fachwissen zur Anwendung gebracht werden.

Fähigkeit zum kreativen Denken

In der Berufsfachschule werden jedoch nicht nur berufsbezogene Wissensinhalte vermittelt. Gerade in der Schweiz macht die allgemeine Bildung einen wesentlichen Teil der beruflichen Bildung aus. Der „Allgemeinbildende Unterricht“ stellt in der Schweiz ein eigenes Fach in der Berufsfachschule dar, dem entsprechende Bedeutung beigemessen wird (vgl. Wettstein et al., 2014, S. 174, 234). Allgemeinbildender Unterricht erfolgt ohne Fachlogik, sondern ist themen- und handlungsorientiert. Lernende sollen im Unter-

richt durch eigenes Handeln Kompetenzen erwerben und Lernprozesse in Gang bringen. Diese sind im Allgemeinbildenden Unterricht idealerweise so gestaltet, dass eine kognitive Eigenleistung erfolgt, indem Jugendliche angeleitet werden, ihr Lernen selbst zu initiieren und zu steuern (vgl. Plüss & Caduff, 2013, S. 101, 107).

Inhalte des Unterrichts können persönliche und gesellschaftliche Themen, Kunst und Kultur, Sprache und Kommunikation sowie verschiedene überfachliche und interdisziplinäre Themen sein. Durch das Auseinandersetzen mit fachfremden Inhalten werden Berufslernende angeregt, kognitive Transferleistungen zu vollbringen, die Wissensstrukturen aus ihrem Fachgebiet mit neuen Inhalten verbinden.

Steve Jobs erwarb Fachwissen im Bereich der Computertechnik und kombinierte dieses mit Wissen aus anderen Bereichen, z. B. dem Zen-Buddhismus. Dabei schien das ihm zur Verfügung stehende Ausbildungsangebot am College nicht das von ihm als relevant empfundene Wissen zu vermitteln, weswegen er vor allem autodidaktisch vorging (vgl. Kapitel 6.4). Junge Lernende in der beruflichen Grundbildung haben gegenüber Steve Jobs einen Vorteil. Ihre Ausbildungsform ermöglicht es ihnen, durch die verschiedenen inhaltlichen Komponenten und Lernorte zu „generalistischen Spezialisten“ (vgl. Gonon & Jäger, 2009, S. 4), wie Jobs es war, zu werden: Sie erwerben Expertise, erhalten aber gleichzeitig die Möglichkeit, über die gemachten beruflichen Erfahrungen zu reflektieren und Zusammenhänge herzustellen (vgl. Rauner, 2007, S. 18; Wettstein et al., 2014, S. 171).

8 Ergebnisse und Ausblick

8.1 Zusammenfassung der wesentlichen Erkenntnisse

Im Mittelpunkt dieser Dissertation stand die Erarbeitung einer theoretischen Grundlage für Entrepreneurship Education: die Entwicklung eines Lernprozesses für unternehmerische Innovativität.

Der Zugang zum Thema baute auf dem Verständnis von Entrepreneurship von Joseph Schumpeter und Peter Drucker sowie auf einer Analyse von wissenschaftlicher Literatur aus verschiedenen Fachdisziplinen auf. Das vorhandene grosse Forschungsdefizit gab Anlass zur Grundlagenforschung, wobei bestehende theoretische Ansätze kritisch hinterfragt und für die vorliegende Arbeit ein völlig neuer Zugang zum Thema Entrepreneurship und Entrepreneurship Education gewählt wurde. Die gängigen Begriffe Entrepreneurship und Entrepreneurship Education wurden im Kontext dieser Arbeit präzisiert. Abschliessend wurde aufgezeigt, warum die Berufsbildung für die bislang hochschuldominierte Entrepreneurship Education ein besonders geeignetes Setting darstellt.

Die Antworten auf die in Kapitel 1.4 gestellten Forschungsfragen werden im Folgenden zusammenfassend präsentiert:

Forschungsfrage I: Welches Ziel von Entrepreneurship Education kann anhand eines historisch-theoretischen Zugangs abgeleitet werden?

Basierend auf einer Analyse der Literatur von Joseph Schumpeter und Peter Drucker konnte erarbeitet werden, dass das Ziel von Entrepreneurship Education die Erlangung unternehmerischer Innovativität ist. Als zentral für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung zeigte sich die Störung bzw. Zerstörung bestehender Strukturen durch unternehmerische Innovation, die durch Neukombination von Sachverhalten und/oder Wissensinhalten entsteht. Das Betätigungsfeld des innovativen Entrepreneurs ist dabei nicht nur die „Wirtschaft“ per se - unternehmerische Innovation kann und soll einen positiven Beitrag zur Bewältigung von gesellschaftlichen und ökologischen Herausforderungen leisten.

Forschungsfrage II: Welche Voraussetzungen und Parameter sind notwendig, um das Ziel von Entrepreneurship Education zu erreichen, und in welchem Wirkungszusammenhang stehen diese?

Die meisten Theorien definieren „ex-ante“, welche Parameter für Entrepreneurship gegeben sein müssen und wie Entrepreneurship Education eingesetzt wird, um diese entsprechend zu trainieren. Im Rahmen dieser Arbeit wurde der umgekehrte Weg gewählt. Mit der Zieldefinition „unternehmerische Innovativität“ aus der Beantwortung der Forschungsfrage I wurde ein Lernprozess entwickelt, der von einem Individuum durchlaufen werden muss, um zu unternehmerischer Innovativität zu gelangen. Dieser Prozess unterliegt kognitiven Bedingungen und besteht aus Phasen sowie Elementen und deren Wirkungszusammenhängen.

Forschungsfrage III: Warum bietet die berufliche Grundbildung auf Sekundarstufe II (Duales System) ein geeignetes Setting für innovationsbezogene Entrepreneurship Education?

Anhand der erarbeiteten Parameter aus der Beantwortung der Forschungsfrage II zeigte sich, dass die Berufsbildung aus mehreren Gründen ein geeignetes Setting für innovationsbezogene Entrepreneurship Education bietet. Zum einen erarbeiten sich Berufslernende im Rahmen ihrer Ausbildung im Betrieb Expertise (Fachwissen), die eine kognitive Bedingung für das Durchlaufen des Prozesses zur Erlangung unternehmerischer Innovativität darstellt. Zum anderen erhalten sie im Rahmen des Allgemeinbildenden Unterrichts die Möglichkeit, Lernprozesse selbst zu initiieren, diese zu reflektieren und mit dem erlernten Fachwissen in Zusammenhang zu setzen. Sie erarbeiten sich somit die Fähigkeit zum kreativen Denken, der zweiten kognitiven Bedingung für den Innovationslernprozess.

8.2 Implikationen für die Entrepreneurship Education-Forschung

Mit der vorliegenden Arbeit wurde der Anspruch verfolgt, einen wesentlichen Beitrag zur konzeptionellen theoretischen Weiterentwicklung der Disziplin Entrepreneurship zu leisten, d. h. Grundlagenforschung zu betreiben. Es wurde eine Theorie zur Erlangung unternehmerischer Innovativität durch Lernprozesse entwickelt, die als Grundlage für die Konzeption einer Entrepreneurship Education dienen kann. Dabei konnte aufgezeigt werden, dass die berufliche Grundbildung ein geeignetes Setting für innovationsbezogene Entrepreneurship Education bietet.

In diesem Kontext scheint es naheliegend, eine Implementierung des erarbeiteten Modells in die Praxis sowie dessen empirische Überprüfung zu fordern. Welche Arbeit jedoch im Vorfeld geleistet werden muss, wird im Folgenden kurz skizziert.

8.2.1 Weiterentwicklung der theoretischen Grundlage

In dieser Arbeit wurde der Versuch unternommen, sich vollständig von den gängigen theoretischen Ansätzen für Entrepreneurship und Entrepreneurship Education zu lösen und thematisches Neuland zu betreten. Natürlich können die vorliegenden Ergebnisse nicht als abschliessend betrachtet werden. So versteht sich die vorliegende Arbeit eher dahingehend, eine neue Stossrichtung für zukünftige Forschung vorzugeben.

Auf der Grundlage der im Rahmen dieser Arbeit bereits vollzogenen Forschung, sollte daher weitere Forschung getätigt und die Theoriebildung vorangetrieben werden. Dabei geht es darum, herkömmliche Herangehensweisen und die Selbstreferenz von Forschungsrichtungen bezüglich Entrepreneurship zu überwinden - Innovativität ist nicht nur bei Entrepreneurship, sondern auch in der Forschung gefragt. Für weitere Arbeiten kann es sich als lohnenswert herausstellen, den interdisziplinären Ansatz konsequent weiterzuverfolgen, da sich eine rein ökonomisch dominierte Sichtweise auf Entrepreneurship als zu limitiert erwiesen hat. Die Einbeziehung der Disziplinen Psychologie und Pädagogik, wie sie in dieser Arbeit realisiert wurde, ist naheliegend. Dennoch sollten auch Erkenntnisse aus anderen Disziplinen für Entrepreneurship Education Anwendung finden. Auch hier ist Innovativität gefragt, denn Schumpeters „Neukombinationen“ können ebenso für einen interdisziplinären Ansatz geltend gemacht werden.

Aufgrund des Fokus dieser Arbeit und eines abgesteckten Forschungsfelds bestehen verschiedene Limitationen. Die einzelnen Elemente des Innovationslernprozesses sowie deren Wirkungszusammenhänge konnten im Rahmen dieser Arbeit nur in Grundzügen dargestellt werden. Dies sollte Anstoss für eine weitere Verfeinerung, Differenzierung und Vertiefung geben. Von besonderem Interesse wäre, die kognitiven Leistungen zwischen den einzelnen Elementen des Modells detailliert herauszuarbeiten. Es gilt zu untersuchen, wie und wann Lernfortschritte getätigt werden und wie diese in einem pädagogischen Kontext bewusst initiiert und gefördert werden können. Die ausdifferenzierte Erarbeitung würde nicht nur zu einer Verhärtung der theoretischen Grundlagen beitragen, sondern hätte auch für die nachfolgende empirische Forschung Relevanz. Je präziser dargestellt wird, wann und wie Lernfortschritte im Innovationslernprozess gemacht und kognitive Strukturen aufgebaut werden, die zu unternehmerischer Innovativität führen, umso präziser lassen sich diese initiieren, gestalten und messen.

Die Untersuchung kognitiver Strukturen im Rahmen von Entrepreneurship Education zeigt sich als spannender Ansatz. Das Journal of Business Venturing widmete dieser Thematik daher eine komplette Ausgabe. Im Editorial betont Baron (2004) das (bislang noch unausgeschöpfte) Potential einer kognitiven Perspektive auf Entrepreneurship und sieht darin ein sich öffnendes Forschungsfeld. Interessant sind insbesondere die Artikel von Sternberg (2004) und Ward (2004). Das Konzept von Sternberg (2004) zu analytischer, kreativer und praktischer Intelligenz scheint gerade für die Berufsbildung

besonders geeignet. Der „creative cognition“-Ansatz von Ward (2004) erinnert an die Schumpeterschen „Neukombinationen“.

8.2.2 Erarbeitung geeigneter Parameter für die empirische Forschung

„Does entrepreneurship education [...] really work to create business enterprise?“ (Rideout & Gray, 2013, S. 329).

Die Frage zur Wirksamkeit von Entrepreneurship Education besitzt Relevanz, nicht zuletzt weil dadurch Entrepreneurship Education nachweislich legitimiert wird. Welche Wirkung Entrepreneurship Education haben sollte und welche Resultate nach einer Intervention zu erwarten sind, ist ein umstrittenes wie auch breit diskutiertes Thema (vgl. Kapitel 4.2).

Die Wirksamkeitsmessung von Entrepreneurship Education bzw. die Überprüfung der eigenen Theorie ist nicht Bestandteil dieser Arbeit. Ein derart neues Konzept, wie es in dieser Arbeit entwickelt wurde, kann nicht mit vormals verwendeten Methoden und Zielsetzungen überprüft werden. Diese sind beispielsweise die Anzahl effektiver Gründungen, die Erhöhung der Gründungsabsichten, die spätere berufliche Stellung bzw. das Gehalt von Absolvierenden einer Entrepreneurship Education, der Erwerb unternehmerischer Kompetenzen und so weiter (vgl. u. a. Block, Hoogerheide & Thurik, 2012; Fayolle, 2004; Gibcus & Smit, 2014; von Graevenitz et al., 2010; Jacobsen, 2006; Lange et al., 2011; Lepoutre et al., 2010; S. Müller, 2008; Marques et al., 2012; Rideout & Gray, 2013; Souitaris et al., 2007; Voléry & Müller, 2006; R. Weber et al., 2009).

Am häufigsten werden Fallstudien, Querschnittserhebungen und pre-post Designs für die empirische Forschung herangezogen (z. B. bei Athayde, 2009; Del Rey et al., 2011; Gladbach & Sassmannshausen, 2011; Izedonmi & Okafor, 2010; Urwyler, 2006). In der Regel haben die Ergebnisse aufgrund ihrer Heterogenität nur eine geringe Signifikanz.

Da der Entrepreneurship-Forschung generell eine zu geringe konzeptionelle und theoretische Stringenz (vgl. Zachary & Mishra, 2011, S. 1), ungeeignete Forschungsmethoden (vgl. A. C. Cooper, 1993, S. 141) und eine mangelnde Aussagekraft der Forschungsergebnisse (vgl. Gemünden & Konrad, 2005, S. 27) vorgeworfen wird, stellt auch die Messung von Entrepreneurship Education ein ungelöstes Grundsatzproblem dar (vgl. Gibb, 2002, S. 242). Die empirische Forschung im Gebiet Entrepreneurship Education leidet somit an einem doppelten Problem: Es besteht Unklarheit zum einen über die Inhalte und die gewünschten Ergebnisse einer Entrepreneurship Education, zum anderen darüber, wie diese zu messen sind.

Folglich wäre zusätzlich eine Entwicklung einer neuen empirischen Herangehensweise notwendig gewesen, was den Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch gesprengt hätte. An dieser Stelle soll aber dennoch eine grundsätzliche Empfehlung für die zukünftige

empirische Forschung ausgesprochen werden.

Der in dieser Arbeit konzipierte Innovationslernprozess könnte eine Grundlage für die Entwicklung einer neuen empirischen Herangehensweise an die Messung des Erfolgs von Entrepreneurship Education schaffen. Ziel der Entrepreneurship Education ist die unternehmerische Innovativität, die durch individuell gestaltete Lernprozesse erlangt werden kann. Anstatt also zum Beispiel den Grad der Innovativität von Arbeitsergebnissen in einer Entrepreneurship Education zu messen, empfiehlt es sich, den Fokus auf das Messen von Kognition und Lernfortschritten nahe zu legen, die beim Durchlaufen des Prozesses stattfinden (vgl. hierzu den obenstehenden Abschnitt 8.2.1).

Die „novelty-creativity taxonomy“ von Kaufmann (2003b, S. 243ff) bietet interessante kognitionspsychologische Ansätze, um Problemlöseprozesse sowie essentielle Aspekte von Kreativität und Innovation zu erfassen. Das Messen von Metakognition⁴⁸ im Rahmen von Entrepreneurship Education erweist sich ebenfalls als vielversprechend (vgl. Haynie, Shepherd, Mosakowski & Earley, 2010; Ling et al., 2013).

8.3 Implikationen für die Praxis in der beruflichen Grundbildung

Der Anspruch dieser Dissertation war es, eine theoretische Grundlage für Entrepreneurship Education zu erarbeiten und Grundlagenforschung zu betreiben. Da es sich somit um eine *theoriebildende* und nicht um eine *theorietestende* Arbeit handelt, werden aus den Erkenntnissen keine konkreten Handlungsanweisungen wie z. B. Vorschläge zur Curricula-Gestaltung abgeleitet. Zudem sollte, wie in Kapitel 8.2 gefordert wurde, zuerst die theoretische Basis weiter gefestigt und ausgebaut werden. Im Folgenden werden daher zum einen allgemeine Empfehlungen für eine Implementierung in die berufliche Grundbildung gegeben, wobei Bezug auf die erarbeiteten Erkenntnisse genommen wird. Zum anderen werden ausgewählte Implementierungsansätze aus der Forschungsliteratur aufgezeigt, die inhaltliche und konzeptionelle Überschneidungen mit dem erarbeiteten Innovationslernprozess aufweisen.

Im Folgenden sollen zwei wichtige Aspekte skizziert werden, welche die Rahmenbedingungen einer Implementierung sowie den Allgemeinbildenden Unterricht als geeignetes Gefäß für eine Implementierung darstellen.

Rahmenbedingungen

Da Lernfortschritte im Innovationslernprozess zeitintensiv sind, scheint ein sofort erkennbarer „Nutzen“ nicht vorhanden, wie ihn beispielsweise Juniorfirmen und Businessplan-Wettbewerbe aufweisen, die stark mit aufmerksamkeitsgenerierenden Effekten arbeiten.

⁴⁸„Metacognitive knowledge is related to one’s abilities to utilize existing knowledge in order to make new information cognitively more meaningful.“ (Ling, Kyrö & Venesaar, 2013, S. 106, S. 109).

Dies ist gerade für Schulen und ausbildende Betriebe nicht zu unterschätzen: Ist Entrepreneurship Education nicht in irgendeiner Form gesetzlich verankert, so basiert deren Implementierung vorrangig auf dem persönlichen Engagement der Beteiligten. Eine grössere und effektvollere Visibilität kann zum einen den Erhalt von Unterstützungsangeboten erleichtern (z. B. durch Sponsoren), auch wenn dies nicht zwingend mit einer höheren Qualität einhergeht. Zum anderen kann es für die beteiligten Personen motivierender sein, direkte Resultate ihrer Arbeit zu sehen und mit diesen im Zentrum der Öffentlichkeit zu stehen (z. B. bei Businessplan-Wettbewerben). Diese Rahmenbedingungen haben keine inhaltlichen Auswirkungen auf eine Implementierung, üben aber dennoch Einfluss auf die Durchführbarkeit aus.

Allgemeinbildender Unterricht

In Kapitel 7.3 kam zum Ausdruck, dass eine Besonderheit der schweizerischen Berufsbildung, nämlich die Bündelung eines fächerintegrierenden Allgemeinbildenden Unterrichts in einem gesonderten Fach, ein geeignetes Gefäss für die Implementierung von Entrepreneurship Education bietet. Das Fach ermöglicht Berufslernenden, Lernprozesse selbst zu initiieren und zu reflektieren und eigene kognitive Strukturen aufzubauen - diese Lernfortschritte zeigten sich als wichtiger Faktor bei der Erlangung unternehmerischer Innovativität. Auch wenn sich der Allgemeinbildende Unterricht als geeigneter Ort für Entrepreneurship Education erweist, so geht es nicht darum, ihn gegen den berufsbildenden Ausbildungsteil auszuspielen. Das Gegenteil ist der Fall: Erst das Lernen und die Arbeit im Lehrbetrieb ermöglicht den Berufslernenden den Aufbau von Expertise, die eine entscheidende Grundlage für den Innovationslernprozess darstellt. So führt erst die *Verknüpfung von allgemein- und berufsbildenden Elementen* in der Berufsbildung zu einer geeigneten Basis, um Lernende zu unternehmerischer Innovativität zu befähigen. Dieser wichtige Aspekt sollte bei einer curricularen Ausgestaltung bedacht werden. Bildungspolitisch interessant ist dieser Ansatz zudem, da die Annäherung von allgemein- und berufsbildendem Unterricht im Rahmen von Modernisierungsfragen der Berufsbildung Gegenstand aktueller Diskussionen ist (z. B. bei Ermeling, 2001; Euler, 1998; Gonon, 2013; Wettstein et al., 2014).

Auswahl geeigneter pädagogischer Konzepte

In der vorliegenden Arbeit lag der Fokus bei der Thematisierung von Lernaspekten auf den kognitiven Strukturen und nicht auf beispielsweise konkreten Lehr/Lernarrangements. An dieser Stelle soll daher näher auf zwei Ansätze eingegangen werden, die sich in Ergänzung zum erarbeiteten Innovationslernprozess als geeignet erweisen könnten.

Draycott et al. (2011, S. 676f) sind der Ansicht, dass es sich bei Innovation um das wahre „Endprodukt“ von Pädagogik handelt; entsprechend ist Innovation das Ziel der von ihnen gestalteten, auf die Sekundarstufe II ausgerichteten „learning journey“. Entscheidende Aspekte darin sind die Implementierung in ein weiter gefasstes und fächerübergreifendes Curriculum und das Lernen an alltags- und ausbildungsnahen Inhalten.

Interessant ist in diesem Zusammenhang der Ansatz der Autoren, dass die tatsächliche Lernquelle wenig Bedeutung hat: „[...] the origin does not matter, since learning is likely to be gained and added to in a range of contexts, and the fact that the skill development has occurred is more important than its origin“ (Draycott et al., 2011, S. 679). Sie schlagen daher vor, dass die Resultate der Entrepreneurship Education und die erzielten Lernfortschritte durch die Lernenden selbst, d. h. durch ein „Self-Assessment“, festgehalten werden sollen. Damit rückt die Lehrperson als instruierendes Element aus dem Fokus und fungiert als Lernbegleiter bzw. Lerncoach.

Den Ansatz der Lernbegleitung verfolgt auch Löbler (2006, S. 25ff). Im Rahmen eines konstruktivistischen Ansatzes schlägt er vor, dass Lernende, ausgehend von einer konkreten Aktivität oder einem Erlebnis, durch eigenes Fragen zur Lernreflektion angeleitet werden und so anhand der selbst gegebenen Antworten die Generierung von neuem Wissen ermöglicht werden kann: „Creating answers will support ownership of thoughts and development of own concepts, more than accepting the answer the teacher has given. So putting the students in the driver’s seat typically creates a self-governed learning process“ (Löbler, 2006, S. 33). Neben der Funktion von Lehrpersonen als Lerncoach schlägt Löbler (2006, S. 31ff) zudem vor, Eigenständigkeit und Verantwortlichkeit zu unterstützen, von traditionellen Testmethoden Abstand zu nehmen und keine Lösungswege vorzugeben.

8.4 Entrepreneurship Education und Berufsbildung: eine Bilanz

Der Impuls, die vorliegende Arbeit in Angriff zu nehmen, war die Erkenntnis, dass bezüglich Entrepreneurship und Entrepreneurship Education wenig brauchbare Grundlagen vorhanden schienen und die Entwicklungen im Fachgebiet stagnierten. Diese Aussage mag übertrieben klingen.

International und national werden auf politischer Ebene seit der Jahrtausendwende kontinuierlich Anstrengungen unternommen, Entrepreneurship Education in alle Ausbildungsstufen zu integrieren (vgl. Kapitel 1.2.1). Auch ohne nationalen Auftrag (wie zum Beispiel in der Schweiz) bemühen sich Schulen und ausbildende Betriebe teilweise selbstständig um eine Implementierung entsprechender Angebote (vgl. Kapitel 5.2.2). Zusätzlich bieten private Organisationen, die zum Teil weltweit tätig sind, Entrepreneurship Education in verschiedenen Formen an (vgl. Kapitel 5.2.2). Auf der Seite der Wissenschaft werden etwa seit den 1970er Jahren wissenschaftliche Ansätze und Theorien zu Entrepreneurship und Entrepreneurship Education hervorgebracht (vgl. Kapitel 4.3). Entrepreneurship scheint langsam aus der Betriebswirtschaftslehre zu entwachsen und sich zu einer eigenen Forschungsdisziplin zu entwickeln: Zum einen existieren bereits mehrere fachspezifische Journals (vgl. Kapitel 4.1), zum anderen halten die Themen Entrepreneurship und Entrepreneurship Education Einzug in die Journals anderer

(nicht-betriebswirtschaftlicher) Fachdisziplinen⁴⁹.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass in Forschung und Praxis bezüglich Entrepreneurship und Entrepreneurship Education sehr wohl Bewegung stattfindet.

Allerdings bezieht sich die eingangs erwähnte Erkenntnis nicht auf eine fehlende Existenz von Programmen, Projekten und Initiativen sowie von Forschung und Theorien. Sie bezieht sich auf deren qualitativen Gehalt.

Mit einem kritischen Blick auf das vorliegende Praxisfeld kann eher von „Aktionismus“ gesprochen werden als von einer fundierten und konzeptionellen Weiterentwicklung. Verwunderlich scheint dabei vor allem der konsequente Ausschluss von Theorie zum einen oder die unkritische Übernahme von bestehender Theorie zum anderen. So wirken viele Entrepreneurship Education-Projekte schlicht amateurhaft. Hinzu kommt, dass Entrepreneurship Education nach wie vor primär als Gründungs- bzw. Startup-Förderung verstanden wird und vor allem im hochschulischen Bereich angesiedelt ist.

Aufseiten der Wissenschaft zeigt sich oftmals ein kontinuierliches Weiterverfolgen von theoretischen Entwicklungslinien, die sich als nicht zielführend herausgestellt haben sowie eine teilweise unkritische Autoreferenzialität einiger weniger etablierter Forscher. So fällt es schwer, Forschung ernst zu nehmen, die sich noch im Jahr 2015 mit der Frage beschäftigt, ob Entrepreneurship in den „Genen“ liegt.

Der Anspruch der vorliegenden Arbeit war daher, eine Grundlage dafür zu schaffen, die bestehenden Lücken in Forschung und Praxis füllen zu können. Unter Berücksichtigung historischer Konzepte wurde eine theoretische Basis für Entrepreneurship erarbeitet. Diese enthält die *unternehmerische Innovativität* als Zieldefinition von Entrepreneurship Education. Der Innovationslernprozess wurde unter verschiedenen Prämissen entwickelt. Zum einen sollte er einfach und gut verständlich sein und präzise und unmissverständlich den Sachverhalt widerspiegeln. Ausserdem sollte er eine breite Anwendbarkeit ermöglichen, aber dabei gleichzeitig eindeutig auf Entrepreneurship ausgerichtet sein (und nicht allgemeine Konzepte wie Management oder Innovations- und Kreativitätsprozesse bedienen).

Die angesprochene breite Anwendbarkeit nimmt eine tragende Rolle ein. Der vorliegende Innovationslernprozess kann durch die breite Anwendbarkeit zum einen als Basisreferenz für die theoretische Weiterentwicklung von Entrepreneurship und Entrepreneurship Education in verschiedenen Fachbereichen und verschiedenen thematischen Schwerpunk-

⁴⁹Z. B. wie in der vorliegenden Arbeit u. a. verwendet: Journal of Vocational Education and Training, Journal of Curriculum Studies, European Journal of Work and Organizational Psychology, Scandinavian Journal of Educational Research, Journal of Creative Behavior, Journal of Occupational and Organizational Psychology.

ten dienen. Zum anderen eignet er sich als konzeptionelle Grundlage für alle Arten von Entrepreneurship Education (d. h. schulisch, praxisbasiert, in Projektform, als umfassender Ausbildungsinhalt) und für alle Ausbildungsstufen.

Die Berufsbildung, die bislang als Ausbildungskontext für Entrepreneurship Education weitestgehend übergangen wurde, nimmt in der vorliegenden Arbeit eine Sonderstellung ein. Anhand der beruflichen Grundbildung konnte exemplarisch dargestellt werden, wie im Rahmen dieser Ausbildung die kognitiven Bedingungen des Innovationslernprozesses gefördert werden. Zum Beispiel wurde aufgezeigt, dass Entrepreneurship eben nicht in den „Genen“ liegt, sondern dass Fachwissen, Lernen und die Fähigkeit zum kreativen Denken für das Erlangen von unternehmerischer Innovativität entscheidend sind. In diesem Zusammenhang zeigte sich, dass gerade die Berufsbildung bereits über die Basisstrukturen verfügt, um unternehmerische Innovativität zu fördern, und daher für Entrepreneurship Education ein geeignetes Setting bietet.

Mit der Zieldefinition „unternehmerische Innovativität“ kann zudem von der traditionellen Auffassung abgerückt werden, dass Entrepreneurship Education zwangsläufig auf die Gründung eines Startups oder Unternehmens hinauslaufen muss. Es eröffnet gerade für Berufslernende, deren Ausbildung nach wie vor für eine berufliche Laufbahn im Rahmen einer abhängigen Beschäftigung konzipiert ist, neue berufliche Perspektiven. „Unternehmerische Innovativität“ ist eine auf dem Arbeitsmarkt stark nachgefragte Kompetenz.

Wird davon ausgegangen, dass *unternehmerische Innovativität* das Ziel von Entrepreneurship Education ist, wie in der vorliegenden Dissertation erarbeitet wurde, ergeben sich neue Chancen und Perspektiven für Forschung und Praxis: für eine Stringenz und Weiterentwicklung der Theorie, für die Kongruenz und konzeptionelle Fundierung praxisbasierter Angebote und für Entrepreneurship Education auf allen Bildungsstufen.

Literaturverzeichnis

- Acs, Z. J. (2010). *Handbook of entrepreneurship research. An interdisciplinary survey and introduction*. (2. Aufl.; Z. J. Acs & D. B. Audretsch, Hrsg.). New York: Springer.
- Aff, J. & Geissler, G. (2014). Entrepreneurship education: A Gramscian approach. In S. Weber, F. Oser, F. Achtenhagen, M. Fretschner & S. Trost (Hrsg.), *Becoming an entrepreneur* (S. 17-34). Rotterdam: Sense Publishers.
- Aff, J., Hahn, A., Materne, J. & Sailmann, G. (2006). *Wissenschaftliche Begleitforschung des Begabtenförderungsmodells Schumpeter-Handelsakademie. Abschlussbericht März 2006 an das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur* (Bericht). Wien: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Ahmad, N. & Seymour, R. G. (2008). *Defining entrepreneurial activity. Definitions supporting frameworks for data collection. OECD statistics working paper* (Bericht). Paris: OECD Organisation für economic co-operation and development.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 197-211.
- Amabile, T. M. (1996). Creativity and innovation in organizations. *Harvard Business School, Note 396-239*, 1-15.
- Amabile, T. M. (1997). Entrepreneurial creativity through motivational synergy. *Journal of Creative Behavior*, 31, 18-26.
- Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity. *Harvard Business Review*, 76 (5), 76-87.
- Amabile, T. M. (2000). Stimulate creativity by fueling passion. In E. A. Locke (Hrsg.), *Principles of organizational behavior. A handbook*. (S. 331-341). Oxford: Blackwell.
- Amabile, T. M. (2012). Componential theory of creativity. *Harvard Business School Working Paper* (12-096).
- Amabile, T. M., Hadley, C. N. & Kramer, S. J. (2002). Creativity under the gun. Special issue on the innovative enterprise: Turning ideas into profits. *Harvard Business Review*, 80 (8), 52-61.
- Arasti, Z., Falavarjani, M. K. & Imanipour, N. (2012). A study of teaching methods in entrepreneurship education for graduate students. *Higher Education Studies*, 2 (1), 1-9.
- Athayde, R. (2009). Measuring enterprise potential in young people. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 33 (2).
- Azim, T. (2010). *Entrepreneurship education and training. An input based model*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2003). The german model of production and training at a crossroads: Changes of work structures (in enterprises) and strategies of human resource development: Qualification change and competence management.

- In F. Achtenhagen & E. G. John (Hrsg.), *Politische Perspektiven beruflicher Bildung. Political perspectives of vocational and occupational education and training*. (Bd. 3, S. 163-176). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baily, J. R. & Ford, C. M. (2003). Innovation and evolution. Managing tensions within and between the domains of theory and practice. In L. V. Shavinina (Hrsg.), *The international handbook of innovation* (S. 248-257). Oxford: Elsevier Science.
- Baldegger, R. & Julien, P.-A. (2011). *Regionales Unternehmertum. Ein interdisziplinärer Ansatz*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Baldegger, U. (2012). Unternehmerisches Denken und Handeln lernen. In U. Baldegger, R. Jochum-Gasser & D. Müller (Hrsg.), *Wie Ideen laufen lernen. Unternehmerisches Denken und Handeln in der Berufsbildung* (S. 11-31). Schaan: Discover.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bär, M. & Frese, M. (2003). Innovation is not enough: Climates for initiative and psychological safety, process innovations, and firm performance. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 45-68.
- Baron, R. A. (2004). Potential benefits of the cognitive perspective: Expanding entrepreneurship's array of conceptual tools. *Journal of Business Venturing*, 19 (2), 169-172.
- Baron, R. A. (2006). Opportunity recognition as pattern recognition: How the entrepreneurs "connect the dots" to identify new business opportunities. *The Academy of Management Perspectives*, 20 (1), 104-119.
- Batliner, C. E. (2009). *Geschäftsideen finden. Modell zur systematischen Findung erfolgversprechender Geschäftsideen*. (Unveröffentlichte Diplomarbeit). Hochschule Liechtenstein.
- Baum, J. R. (2007). *The psychology of entrepreneurship* (J. R. Baum, M. Frese & R. Baron, Hrsg.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berg, A. (2010). *Social Entrepreneurship Education. Grundlagen für die Unterstützung gesellschaftlich engagierter Menschen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Bergmann, B., Debitz, U., Hacker, W., Looks, P., Prescher, C. & Winkelmann, C. (2007). Unterstützung innovierenden Handelns als strategische Unternehmensaufgabe. In E. Barthel, J. Erpenbeck, J. Hasebrook & O. Zawacki-Richter (Hrsg.), *Kompetenzkapital heute. Wege zum integrierten Kompetenzmanagement* (S. 31-78). Frankfurt am Main: School.
- Bergmann, G. & Daub, J. (2008). *Systemisches Innovations- und Kompetenzmanagement. Grundlagen, Prozesse, Perspektiven* (2. aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Bertelsmann Stiftung. (2009). *Unternehmergeist fördern! Youth Entrepreneurship Policy im internationalen Vergleich*. Bielefeld: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bijedic, T. (2013a). *Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit im Rahmen einer Entrepreneurship Education: Didaktische Lehr-Lern-Konzeption und empirische*

- Analyse für die Sekundarstufe II*. München: Rainer Hampp.
- Bijedic, T. (2013b). Unternehmerisch handeln macht Schule. Legitimation, Voraussetzungen und Ergebnisse einer Entrepreneurship Education in der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 1, 44-72.
- Bird, B. & Jelinek, M. (1988). The operation of entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 13 (2), 21-29.
- Birkenbach, K. (2009). *Unternehmergeist in neuen Formen. Form follows function: Was Architektur die Wirtschaft lehrt*. (Bd. 10). Marburg: Tectum.
- Blenker, P. & Christensen, P. R. (2010). Hunting the entrepreneurial expertise. Entrepreneurs in education. In A. Fayolle (Hrsg.), *Handbook of research in entrepreneurship education. International perspectives* (Bd. 3, S. 43-53). Cheltenham: Edward Elgar.
- Block, J. H., Hoogerheide, L. & Thurik, R. (2012). Are education and entrepreneurial income endogenous? A bayesian analysis. *Entrepreneurship Research Journal*, 2 (3), 1-29.
- Boerger, S. (2002). Ökonomische Lernerfahrungen in Schülerfirmen. In B. Weber (Hrsg.), *Eine Kultur der Selbstständigkeit in der Lehrerausbildung* (Bd. 27, S. 293-317). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Brännback, M., Carsrud, A. L., Elfving, J., Kickul, J. & Krueger, N. F. (2006). *Why replicate entrepreneurial intention studies? Prospects, perils, and academic reality* (Bericht). Singapur: Paper presented at SMU Edge Conference.
- Braukmann, U. (2013). Zur "Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit". Genese kursorischer Überblick und referenztheoretische Bezüge zur problemorientierten Didaktik. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag* (S. 465-486). Paderborn: Eusl Verlagsgesellschaft.
- Braun, G. & Holtsch, D. (2009). Die Rolle der Berufsschule bei der Entwicklung von Gründungsabsichten Jugendlicher. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Generation Unternehmer? Youth Entrepreneurship in Deutschland* (S. 207-229). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Brinkmann, J., Grichnik, D. & Kapsa, D. (2010). Should entrepreneurs plan or just storm the castle? A meta-analysis on contextual factor impacting the business planning-performance relationship in small firms. *Journal of Business Venturing*, 25 (1), 24-40.
- Brock, D. D. & Steiner, S. D. (2009). Social entrepreneurship education: Is it achieving the desired aims? *SSRN Working paper series*.
- Bröckling, U. (2002). Das unternehmerische Selbst und seine Geschlechter. Gender-Konstruktion in Erfolgsratgebern [Vortrag, Internationales Symposium "Welcome to the Revolution", 9.-11.11.2001]. *Leviathan*, 30 (2), 175-194.

- Bruyat, C. & Julien, P.-A. (2001). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16 (2), 165-180.
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. (2002). *Bundesgesetz über die Berufsbildung* (Stand 1.1.2015 Aufl.) [Gesetz].
- Bygrave, W. D. (1989). The entrepreneurship paradigm (I): A philosophical look at its research methodologies. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 14 (1), 7-26.
- Bygrave, W. D. (1997). The entrepreneurial process. In W. D. Bygrave (Hrsg.), *The Portable MBA in Entrepreneurship* (2. Aufl., S. 1-26). New York: Wiley.
- Bygrave, W. D. & Minniti, M. (2000). The social dynamics of entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 24 (3), 29-40.
- Camaras de Comercio, Ministerio de Educacion & Fondo Social Europeo. (2010a). *Atrevete a emprender* (Bericht). Langreo: Camaras de Comercio.
- Camaras de Comercio, Ministerio de Educacion & Fondo Social Europeo. (2010b). *Una vuelta emprendedora. Cuaderno de actividades. 21 etapas* (Bericht). Langreo: Camaras de Comercio.
- Camaras de Comercio, Ministerio de Educacion & Fondo Social Europeo. (2010c). *Una vuelta emprendedora. Cuia didactica. 21 etapas* (Bericht). Langreo: Camaras de Comercio.
- Carayannis, E. G. & Gonzalez, E. (2003). Creativity and innovation = competitiveness? When, how, and why? In L. V. Shavinina (Hrsg.), *The international handbook of innovation* (S. 587-605). Oxford: Elsevier Science.
- Carsrud, A. L. (2009). *Understanding the entrepreneurial mind. Opening the black box.* (Bd. 24; A. L. Carsrud & M. Brännback, Hrsg.). Dordrecht: Springer.
- Carsrud, A. L. & Brännback, M. (2009). Introduction. In A. L. Carsrud & M. Brännback (Hrsg.), *Understanding the entrepreneurial mind. Opening the black box.* (Bd. 24, S. xvii-xxiv). Dordrecht: Springer.
- Castrogiovanni, G. J. (1996). Pre-startup planning and the survival of new small businesses: Theoretical linkages. *Journal of Management*, 22 (6), 801-822.
- CE ondernemerschap. (2011). *Inhoudelijke beschrijving van de CE Ondernemerschap*. Broschüre.
- CE ondernemerschap. (2012). *Certificeerbare Eenheid Ondernemerschap, vanaf schooljaar 2012-2013. Overzicht van de Certificeerbare Eenheid Ondernemerschap* [Übersichtstabelle].
- Chiu, R. (2013). *Entrepreneurship education in Nordic countries. Strategy implementation and good practices* (Bericht). Oslo: Nordic Innovation.
- Chwolka, A. & Raith, M. G. (2012). The value of business planning before start-up - A decision-theoretical perspective. *Journal of Business Venturing*, 27 (3), 385-399.
- Clapham, M. M. (2003). The development of innovative ideas through creativity training. In L. V. Shavinina (Hrsg.), *The international handbook of innovation* (S. 366-376). Oxford: Elsevier Science.
- Coase, R. H. & Wang, N. (2011). The industrial structure of production: A research agenda for innovation in an entrepreneurial economy. *Entrepreneurship Research*

- Journal*, 1 (2), 1-13.
- Colangelo, N., Assouline, S., Croft, L., Baldus, C. & Ihrig, D. (2003). Young inventors. In L. V. Shavinina (Hrsg.), *The international handbook of innovation* (S. 281-292). Oxford: Elsevier Science.
- Cooper, A. C. (1993). Challenges in predicting new firm performance. *Journal of Business Venturing*, 8, 241-253.
- Cooper, R. G. (2003). Profitable product innovation. The critical success factor. In L. V. Shavinina (Hrsg.), *The international handbook of innovation* (S. 139-157). Oxford: Elsevier Science.
- Cope, J. (2005). Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 29 (4), 373-397.
- Cornelius, B., Landström, H. & Persson, O. (2006). Entrepreneurial studies: The dynamic research front of a developing social sciences. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 30 (3), 375-398.
- Cropley, A. J. (1999). Definitions of creativity. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Hrsg.), *Encyclopedia of creativity* (Bd. 1, S. 511-524). San Diego: Academic Press.
- Curth, A. (2011). *Mapping of teachers preparation for entrepreneurship education. Final Report* (Bericht). Brüssel: GHK.
- Datta, P. B. & Gailey, R. (2012). Empowering women through social entrepreneurship: Case study of a women's cooperative in India. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 36 (3), 569-587.
- Davidsson, P. (2004). *Researching entrepreneurship* (Bd. 5). Boston: Springer.
- Dayer, S. (2005). *Projekt Unternehmer werden* (Bericht). Sitten: Schule-Wirtschaft.
- Dayer, S. (2009). *Unternehmer werden. Richtlinien zu den Modalitäten*. (Bericht). Sitten: Schule-Wirtschaft.
- de Brentani, U. & Reid, S. E. (2011). The fuzzy front-end of discontinuous innovations: Insights for research and management. *Journal of Product Innovation Management*, 29 (1), 70-87.
- de Bruin, A. M. & Ferrante, F. M. (2011). Bounded opportunity: A knowledge-based approach to opportunity recognition and development. *Entrepreneurship Research Journal*, 1 (4), 1-23.
- Del Rey, N., Oser, F., Näpflin, C. & Mosimann, S. (2011). *Providing the vocational trainees with entrepreneurial competencies: An intervention study*. (Paper presented at the 2nd Congress on Research in Vocational Education and Training "Vocational Education and Training Challenges: Developing Skills and Competencies for the Future", 23-25 march 2011, Bern/Zollikofen). Bern Zollikofen: Universität Fribourg.
- Delmar, F. & Shane, S. (2003). Does business planning facilitate the development of new ventures? *Strategic Management Journal*, 24 (12), 1165-1185.
- Dimov, D. (2011). Grappling with the unbearable elusiveness of entrepreneurial opportunities. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 35, 57-81.

- Dippe, A. & Müller, T. (2005). Unternehmensgründungen und ihre Unterstützung durch Gründungswettbewerbe. In H. G. Gemünden, S. Salomo & T. Müller (Hrsg.), *Entrepreneurial Excellence. Unternehmertum, unternehmerische Kompetenz und Wachstum junger Unternehmen* (S. 292-327). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Draycott, M. C., Rae, D. & Vause, K. (2011). The assessment of enterprise education in the secondary education sector. A new approach? *Education and Training*, 53 (8,9), 673-691.
- Drucker, P. F. (1959). Long-range planning challenge to management science. *Journal of the Institute of Management Science*, 5 (3), 238-249.
- Drucker, P. F. (1983). *Propheten für unser Zeitalter: Schumpeter oder Keynes?* Zugriff am 07.02.2012 auf http://www.peterdrucker.at/de/texts/proph_01.html
- Drucker, P. F. (1994). *Post-capitalist society*. New York: Harvard Business Press.
- Drucker, P. F. (2003). *On the profession of management* (N. Stone, Hrsg.). Boston: Harvard Business Review.
- Drucker, P. F. (2004). *The effective executive. The definite guide to getting the right things done*. New York: Harvard Business Press.
- Drucker, P. F. (2006 [1985]). *Innovation and entrepreneurship. Practice and principles*. (Reprint 2006 Aufl.). New York: Harper Collins Publisher.
- Drucker, P. F. (2007 [1989]). *The new realities*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Drucker, P. F. (2007 [2002]). *Managing in the next society*. Oxford: Elsevier Science.
- Drucker, P. F. (2008). *The age of discontinuity. Guidelines to our changing society*. (8. Aufl.). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Drucker, P. F. (2009). *Managing in a time of great change*. Boston: Harvard Business Press.
- Edelman, L. F., Manolova, T. S. & Brush, C. G. (2008). Entrepreneurship education. Correspondence between practices of nascent entrepreneurs and textbook prescriptions for success. *Academy of Management Learning and Education*, 7 (1), 56-70.
- Eickhoff, M. T. (2008). Unternehmerisches Denken und Handeln - Eine europäische Bildungsaufgabe. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 3 (45), 5-32.
- Elfving, J., Brännback, M. & Carsrud, A. L. (2009). Toward a contextual model of entrepreneurship intentions. In A. L. Carsrud & M. Brännback (Hrsg.), *Understanding the entrepreneurial mind. Opening the black box*. (Bd. 24, S. 23-33). Dordrecht: Springer.
- Ermeling, F. J. (2001). *Die Berufspädagogik im Modernisierungsprozess. Berufspädagogik und Schlüsselqualifikationen. Dargestellt anhand des Konzeptes der Juniorfirma* (Unveröffentlichte Dissertation). Universität Gesamthochschule Kassel, Kassel.
- Esser, F. H. (2007). *Berufsbildung in der Wissensgesellschaft - Anknüpfungspunkte für Reformen* (Bericht Nr. Reihe: Jugend und Arbeit - Positionen). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Euler, D. (1998). Modernisierung des dualen Systems - Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. *Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung des Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*, 62.
- Europäische Kommission. (2005a). *Integrierte Leitlinien für Wachstum und Beschäftigung* (Bericht). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission. (2005b). *Mini-companies in secondary Education. Best procedure project: Final report of the expert group* (Bericht). Brüssel: Europäische Kommission - Generaldirektion Unternehmen und Industrie.
- Europäische Kommission. (2009a). *Entrepreneurship in vocational education and training*. (Final report of the expert group). Brüssel: Europäische Kommission - Generaldirektion Unternehmen und Industrie. Zugriff am 14.05.2011 auf http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/smes/vocational/entr_voca_en.pdf
- Europäische Kommission. (2009b). *Unternehmergeist in der beruflichen Grund- und Fortbildung. Abschlussbericht der Sachverständigengruppe*. (Bericht). Brüssel: Europäische Kommission - Generaldirektion Unternehmen und Industrie.
- Europäische Kommission. (2013). *Entrepreneurship 2020 Action Plan. Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe*. (Communication from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions Aufl.; Bericht). Brüssel: Autor.
- Europäische Kommission. (2015a). *Entrepreneurship Education. A road to success. 13 case studies*. (Bericht). Luxemburg: Europäische Kommission - Generaldirektorat für Binnenmarkt, Industrie, Entrepreneurship und KMU.
- Europäische Kommission. (2015b). *Good for youth. Good for business* [Broschüre]. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Europäische Kommission, EACEA & EURYDICE. (2012). *Developing key competences at school in Europe. Challenges and opportunities for policy* (Bericht). Luxemburg: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). (2010). *Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries*. (Research Paper Nr. 6). Luxemburg.
- European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). (2011). *Guidance supporting Europe's aspiring entrepreneurs. Policy and practice to harness future potential* (Research Paper Nr. 14). Luxemburg.
- European Training Foundation (ETF). (2010). *Education and business. Turkey* [Working paper]. Turin.
- EURYDICE. (2012). *Entrepreneurship Education at school in Europe. National strategies, curricula and learning outcomes* (Bericht). Brüssel: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Euteneuer, M. (2011). *Unternehmerisches Handeln und romantischer Geist. Selbststän-*

- dige Erwerbsarbeit in der Kulturwirtschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faceworks B.V. (o.J.). *Over de ce ondernemerschap*. Webpage. Zugriff am 19.12.2014 auf <http://www.ce-ondernemerschap.nl/ce-ondernemerschap/over-de-ce-ondernemerschap>
- Faltin, G. (2008). *Kopf schlägt Kapital. Die ganz andere Art ein Unternehmen zu gründen. Von der Lust, ein Entrepreneur zu sein*. (6. Aufl.). München: Carl Hanser.
- Faltin, G. & Ripsas, S. (2011). *Das Gestalten von Geschäftsmodellen als Kern des Entrepreneurship* (Working paper Nr. 61). Berlin: Institute of Management Berlin, Berlin School of Economics and Law.
- Fay, D. & Frese, M. (2011). The concept of personal initiative. An overview of validity studies. *Human Performance*, 14 (1), 97-124.
- Fayolle, A. (2004). *Value creation in changing student state of mind and behaviour: New research approaches to measure the effects of entrepreneurship education* (Studie). St. Gallen: Universität St. Gallen. Zugriff auf http://www.kmu.unisg.ch/rencontres/RENC2004/Topics/Fayolle_Renc_2004_Topic_D.pdf
- Fayolle, A. (2010). *Handbook of research in entrepreneurship education* (A. Fayolle, Hrsg.). Cheltenham: Edward Elgar.
- Fayolle, A. (2012). *Entrepreneuriat. Apprendre à entreprendre*. Paris: Dunod.
- Fayolle, A. & Degeorge, J. M. (2006). Attitudes, intentions and behavior: New approaches to evaluating entrepreneurship education. In A. Fayolle & H. Klandt (Hrsg.), *International entrepreneurship education. Issues and newness*. (S. 74-92). Cheltenham: Edward Elgar.
- Fayolle, A. & Klandt, H. (2006). *International entrepreneurship education. Issues and newness*. (A. Fayolle & H. Klandt, Hrsg.). Cheltenham: Edward Elgar.
- Fiet, J. O. (2001). The theoretical side of teaching entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16 (1), 1-24.
- Fillis, I. & Rentschler, R. (2010). The role of creativity in entrepreneurship. *Journal of Enterprising Culture*, 18 (1), 49-81.
- Finnish National Board of Education. (2003). *National core curriculum for upper secondary schools 2003. National core curriculum for general upper secondary education intended for young people* [Verordnung 33/011/2003]. Helsinki.
- Finnish National Board of Education. (2013). *Requirements for vocational qualifications. Vocational qualifications in Plastics and Rubber Technology 2010. Study programme - Specialisation in Plastics Technology, Plastics Mechanic. Study programme - Specialisation in Rubber Technology, Rubber Mechanic. Regulation 1/011/2010* [Verordnung 1/011/2010]. Helsinki.
- Fischer, S. (2011). *Die zeitgenössische Verwendung des Begriffs Idee, die sprachliche Gestaltung von Ideen und ihr semantisches Optimierungspotential* (Unveröffentlichte Dissertation). Kulturwissenschaftliche Fakultät der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt an der Oder.

- Fohrmann, M.-M. (2007). "Entrepreneurial Education" - Persönlichkeitsmerkmale entwickeln oder Kompetenzen fördern. In R. Bader, G. Keiser & T. Unger (Hrsg.), *Entwicklung unternehmerischer Kompetenz in der Berufsbildung. Hintergründe, Ziele und Prozesse berufspädagogischen Handelns* (S. 181-193). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Frank, H. & Mitterer, G. (2009). Opportunity recognition - State of the Art und Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 3 (79), 368-406.
- Frese, M. (2009). Toward a psychology of entrepreneurship - An action theory perspective. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 5 (6), 435-494.
- Frese, M. & Fay, D. (2000). Entwicklung von Eigeninitiative. Neue Herausforderungen für Mitarbeiter und Manager. In M. K. Welge, K. Häring & A. Voss (Hrsg.), *Management Development* (S. 63-79). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Frese, M. & Fay, D. (2001). Active performance concept for work in the 21st century. *Research in Organizational Behavior*, 23, 133-187.
- Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K. & Tag, A. (1997). The concept of personal initiative. Operationalization, reliability and validity in two german samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70 (2), 139-161.
- Frese, M., Teng, E. & Wijnen, C. J. D. (1999). Helping to improve suggestion systems: Predictors of making suggestions in companies. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 1139-1155.
- Fueglistaller, U., Müller, C., Müller, S. & Voléry, T. (2012). *Entrepreneurship. Modelle - Umsetzung - Perspektiven. Mit Fallbeispielen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Gaglio, C. M. & Winter, S. (2009). Entrepreneurial alertness and opportunity identification: Where are we now? In A. L. Carsrud & M. Brännback (Hrsg.), *Understanding the entrepreneurial mind. Opening the black box*. (Bd. 24, S. 305-325). Dordrecht: Springer.
- Gagnon, Y.-C. & Toulouse, J.-M. (1993). *Adopting new technologies. An entrepreneurial act*. (Cahier de recherche Nr. 93-01-01). Montréal: Ecole des Hautes Etudes Commerciales.
- Gailly, B. (2006). Can you teach entrepreneurs to write a business plan? An empirical evaluation of business plan competitions. In A. Fayolle & H. Klandt (Hrsg.), *International entrepreneurship education. Issues and newness*. (S. 133-154). Cheltenham: Edward Elgar.
- Gailly, B. (2010). *Developing innovative organizations. A roadmap to boost your innovation potential*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gartner, W. B. (1988). "Who is an entrepreneur?" is the wrong question. *American Journal of Small Business*, 12 (1), 11-32.
- Gebert, D. (2002). *Führung und Innovation*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Gelbmann, U. & Vorbach, S. (2007). Das Innovationssystem. In H. Strebel (Hrsg.), *Innovations- und Technologiemanagement* (S. 95-211). Wien: Facultas.
- Gemmell, R. M. (2010). *Entrepreneurial ideation. An examination of how technology*

- entrepreneurs generate novel and useful new business ideas.* (Conceptual Paper). Cleveland: Case Western Reserve University.
- Gemmell, R. M., Boland, R. J. & Kolb, D. A. (2012). The socio-cognitive dynamics of entrepreneurial ideation. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 36, 1053-1073.
- Gemünden, H. G. & Konrad, E. D. (2005). Unternehmerisches Verhalten: Eine kritische Würdigung und Bestandsaufnahme verschiedener Erklärungsansätze. In H. G. Gemünden, S. Salomo & T. Müller (Hrsg.), *Entrepreneurial Excellence. Unternehmertum, unternehmerische Kompetenz und Wachstum junger Unternehmen* (S. 01-38). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Georgsdottir, A. S., Lubart, T. I. & Getz, I. (2003). The role of flexibility in innovation. In L. V. Shavinina (Hrsg.), *The international handbook of innovation* (S. 180-190). Oxford: Elsevier Science.
- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new “enterprise” and “entrepreneurship” for learning: Creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4 (3), 233-269.
- Gibb, A. (2010). *Creating the entrepreneurial university worldwide. Do we need a wholly different model of entrepreneurship?* (Policy paper prepared for the UK National Council for Graduate Entrepreneurship (NCGE) (shortened and amended version)). Coventry: University of Durham.
- Gibcus, P. & Smit, L. (2014). *Ondernemerschap. Een haalbare uitdaging voor iedereen. Effecten van ondernemerschapsonderwijs* (Handbuch). Zoetermeer: Panteia.
- Gladbach, S. & Sassmannshausen, S. P. (2011). *Entrepreneurship education between theory and practice: Case study based teaching as a method of creating future entrepreneurs.* (Unveröffentlichtes Paper)
- Globocnik, D. (2011). *Front end decision making. Das Entstehen hochgradig neuer Innovationsvorhaben in Unternehmen.* Wiesbaden: Springer Gabler.
- Gonon, P. (2008). *Vom ehrbaren Handwerker zum innovativen Self-Entrepreneur. Modernisierung der Berufsbildung anhand idealtypischer Leitfiguren* (Bericht Nr. Reihe: Jugend und Arbeit - Positionen). Bielefeld: Bertelsmann Stiftung.
- Gonon, P. (2013, 03). Mehr Allgemeinbildung! *Allgemeine Zürcher Zeitung*, 23.
- Gonon, P. & Jäger, D. A. (2008). *Berufsbildung 2.0. Self-Entrepreneurship als Transformationsperspektive.* (Unveröffentlichtes Dokument)
- Gonon, P. & Jäger, D. A. (2009). Tertiärisierung als Chance für die Berufsbildung. *Panorama* (27. Oktober), 1-4. (Ergänzungsdokument zu Panorama.aktuell)
- Goss, D. (2005). Schumpeter’s legacy? Interaction and emotions in the sociology of entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 29 (2), 205-218.
- Hackenberg, H. & Empter, S. (2011). *Social Entrepreneurship - Social Business. Für die Gesellschaft unternehmen* (H. Hackenberg & S. Empter, Hrsg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harrison, R. T. & Leitch, C. M. (2005). Entrepreneurial learning: Researching the interface between learning and the entrepreneurial context. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 29 (4), 351-371.

- Hartmann, F. (2010). *Überlegungen zu einer entrepreneur-orientierten Ausbildung an gewerblichen Fachschulen. Eine Bestandsaufnahme mit Vorschlägen für eine Ergänzung des Curriculums*. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Hauschildt, J. & Salomo, S. (2011). *Innovationsmanagement* (5. überarbeitete, ergänzte und aktualisierte Auflage Aufl.). München: Franz Vahlen.
- Haynie, J. M., Shepherd, D., Mosakowski, E. & Earley, P. C. (2010). A situated metacognitive model of the entrepreneurial mindset. *Journal of Business Venturing*, 25 (2), 217-229.
- Hayton, J. C. & Cholakova, M. (2012). The role of affect in the creation and intentional pursuit of entrepreneurial ideas. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 36 (1), 41-68.
- Hekman, B. (2012). *Entrepreneurship Education in Europa. Förderung von Gründungskompetenz in der beruflichen Erstausbildung*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Herstatt, C. & Verworn, B. (2001). *The "Fuzzy Front End" of innovation* (Working paper Nr. No. 4). Hamburg: Department of Technology and Innovation Management, Technical University of Hamburg (Harburg).
- Hisrich, R. D. (2005). Entrepreneurship education and research: Present state and future. In K. Anderseck & K. Walterscheid (Hrsg.), *Gründungsforschung und Gründungslehre. Zwischen Identitätssuche und Normalwissenschaft* (Gabler Edition Wissenschaft. Entrepreneurship. Aufl., S. 73-93). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Hojas, G. (2012). Tipps für den Aufbau einer Juniorenfirma oder eines Juniorenprojekts. In U. Baldegger, R. Jochum-Gasser & D. Müller (Hrsg.), *Wie Ideen laufen lernen. Unternehmerisches Denken und Handeln in der Berufsbildung* (S. 168-183). Schaan: Discover.
- Hojas, G. (2014). Juniorfirmen und Schülerunternehmen. *Zeitschrift für KMU und Entrepreneurship*, 63 (3), 263-270.
- Holcom, T. R., Ireland, R. D., Holmes, R. M. & Hitt, M. A. (2009). Architecture of entrepreneurial learning: Exploring the link among heuristics, knowledge and action. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 33 (1), 167-192.
- Holm-Hadulla, R. M. (2011). *Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung. Konzepte aus Kulturwissenschaften, Psychologie, Neurobiologie und ihre praktischen Anwendungen*. Göttingen: Vandenhoeck and Ruprecht.
- Holtsch, D. (2008). *Die Berufsschule als Produktionsstätte von Unternehmen. Unternehmerische Intentionen Jugendlicher im dualen System*. Münster: Waxmann.
- Honig, B. (2004). Entrepreneurship education: Toward a model of contingency-based business planning. *Academy of Management Learning and Education*, 3 (3), 258-273.
- Honig, B. & Karlsson, T. (2004). Institutional forces and the written business plan. *Journal of Management*, 30 (1), 29-48.
- Honig, B. & Samuelsson, M. (2012). Planning and the entrepreneur: A longitudinal examination of nascent entrepreneurs in Sweden. *Journal of Small Business Mana-*

- gement, 50 (3), 365-388.
- Ilyas, A. (2013). *Entrepreneurship education in non-business educational institutions*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Isaacson, W. (2011). *Steve Jobs: Die autorisierte Biografie des Apple-Gründers* (Kindle Aufl.). München: C. Bertelsmann Verlag.
- Izedonmi, P. F. & Okafor, C. (2010). The effects of entrepreneurship education on students' entrepreneurial intentions. *Global Journal of Management and Business Research*, 10 (6), 49-60.
- Izquierdo, E. & Buelens, M. (2008). *Competing models of entrepreneurial intentions: The influence of entrepreneurial self-efficacy and attitudes* (Bericht). Oxford, Ohio: Paper presented at 18th annual Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, IntEnt Conference.
- Jacobsen, L. K. (2006). *Erfolgsfaktoren bei der Unternehmensgründung. Entrepreneurship in Theorie und Praxis*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Jäger, D. A. (2013). Die Europäisierung der Berufsbildung. Chancen und Herausforderungen für die Schweiz. In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandesaufnahme und Perspektiven* (S. 219-242). Bern: HEP.
- Järvi, T. (2012). Teaching entrepreneurship in vocational education viewed from the regional and field perspectives. *Journal of Vocational Education and Training*, 64 (3), 365-377.
- Jonas, K. & Doll, J. (1996). Eine kritische Bewertung der Theorie überlegten Handelns und der Theorie geplanten Verhaltens. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 27 (1), 18-31.
- Jones, C. (2010). Entrepreneurship education: Revisiting our role and its purpose. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 17 (4), 500-513.
- Jones, C. & Penaluna, A. (2013). Moving beyond the business plan in enterprise education. *Education and Training*, 55 (8,9), 804-814.
- Jones, M. V., Coviello, N. & Tang, Y. K. (2011). International Entrepreneurship research (1989-2009). A domain ontology and thematic analysis. *Journal of Business Venturing*, 26 (6).
- Jung, E. (2012). Entrepreneurship-Education und Arbeitnehmerorientierung als didaktische Herausforderungen. In T. Retzmann (Hrsg.), *Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule* (S. 13-35). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Kanning, R. (2006). *Entrepreneurship. Ein Ansatz zur Überwindung der Modernitätskrise des dualen Berufsausbildungssystems?* (Unveröffentlichte Dissertation). Johann Wolfgang Goethe - Universität zu Frankfurt, Frankfurt am Main.
- Kariv, D. (2011). *Entrepreneurship. An international introduction*. New York: Routledge.
- Karlsson, T. & Honig, B. (2009). Judging a business by its cover: An institutional perspective on new ventures and the business plan. *Journal of Business Venturing*,

- 24 (1), 27-45.
- Katz, J. A. (2007). Education and training in entrepreneurship. In J. R. Baum, M. Frese & R. Baron (Hrsg.), *The psychology of entrepreneurship* (S. 209-235). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Katz, J. A. & Shepherd, D. A. (2003). Cognitive approaches to entrepreneurship research. In J. A. Katz & D. A. Shepherd (Hrsg.), *Advances in entrepreneurship, firm emergence and growth. Cognitive approaches to entrepreneurship research*. (Bd. 6, S. 1-10). Oxford: Emerald Group Publishing Limited.
- Kaufmann, G. (2003a). The effect of mood on creativity in the innovative process. In L. V. Shavinina (Hrsg.), *The international handbook of innovation* (S. 347-365). Oxford: Elsevier Science.
- Kaufmann, G. (2003b). What to measure? A new look at the concept of creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (3), 235-251.
- Kickul, J., Griffiths, M. & Bacq, S. (2010). The boundary-less classroom: Extending social innovation and impact learning to the field. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 17 (4), 652-663.
- Kirchner, V. & Loerwald, D. (2014a). *Entrepreneurship Education in der ökonomischen Bildung. Eine fachdidaktische Konzeption für den Wirtschaftsunterricht*. Hamburg: Joachim Herz Stiftung.
- Kirchner, V. & Loerwald, D. (2014b). Erfahrungsorientierte Lehr-Lernprozesse als Herausforderung und Chance für die Entrepreneurship Education. *Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*. (147), 19-21.
- Kirzner, I. M. (1997). Entrepreneurial discovery and the competitive market process: An austrian approach. *Journal of Economic Literature*, 35 (1), 60-85.
- Klein, P. G. (2008). Opportunity discovery, entrepreneurial action, and economic organization. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 2, 175-190.
- Kleinknecht, S. & Klandt, H. (2011). Business planning: Driving or preventing entrepreneurial activity? (Summary). *Frontiers of Entrepreneurship Research*, 31 (21).
- Kleinknecht, S., Wilhelm, D. & Klandt, H. (2010). *From planning to action: Inhibitory effects of business planning on entrepreneurial activity* (Paper presented at the 14. Forum Gründungsforschung). Köln: EBS Business School Oestrich Winkel.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2005). *Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*. [Bericht]. Brüssel.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2006). *Umsetzung des Lissabon-Programms der Gemeinschaft: Förderung des Unternehmergeists in Unterricht und Bildung. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen*. [Bericht]. Brüssel.
- Krause, D. E. (2004). Kognitiv-emotionale Prozesse als Auslöser von Innovationen. Empirische Überprüfung der Lazarus-Theorie im Innovationskontext. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 3 (2), 63-78.

- Krause, D. E. (2010). *Macht und Vertrauen in Innovationsprozessen. Ein empirischer Beitrag zu einer Theorie der Führung*. (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Krueger, N. F. (2007). What lies beneath? The experiential essence of entrepreneurial thinking. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 31 (1), 123-138.
- Krueger, N. F., Reilly, M. D. & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15, 411-432.
- Kuratko, D. F. (2003). *Entrepreneurship education: Emerging trends and challenges for the 21st century* (Coleman Foundation White Paper Series). Muncie: U.S. Association of Small Business and Entrepreneurship.
- Kuratko, D. F. (2004). *Entrepreneurship education in the 21st century: From legitimization to leadership* (A Coleman Foundation White Paper). Muncie: USASBE National Conference.
- Landertshammer, M. & Sözen, F. (2015). *Unternehmerführerschein, Entrepreneur's Skills Certificate* (Broschüre). Wien: Wirtschaftskammer Österreich, Abteilung für Bildungspolitik.
- Landström, H. (2005). *Pioneers in entrepreneurship and small business research* (Bd. 8; H. Landström, Hrsg.). New York: Springer.
- Lange, J. E., Marram, E., Jawahar, A. S., Yong, W. & Bygrave, W. D. (2011). Does an entrepreneurship education have lasting value? A study of careers of 4'000 alumni. *Frontiers of Entrepreneurship Research*, 31 (6), 209-224.
- Lans, T. & Gulikers, J. (2010). Assessing entrepreneurial competence in entrepreneurship education and training. In A. Fayolle (Hrsg.), *Handbook of research in entrepreneurship education. International perspectives* (Bd. 3, S. 54-67). Cheltenham: Edward Elgar.
- Lauritzen, J. R. K., Andersen, T., Secher, J. E. O., Olsen, S. & Ostergaard, S. M. F. (2014). *Preparation of the European Business Forum on vocation training. Survey of VET-business cooperation on skills, entrepreneurship and apprenticeships* (Bericht). Taastrup: Danish Technological Institute.
- Lave, J. & Wenger, E. (2009). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-22.
- Lepoutre, J., van den Berghe, W., Tilleuil, O. & Crijns, H. (2010). *A new approach to testing the effects of entrepreneurship. Education among secondary school pupils*. (Vlerick Leuven Gent Working Paper Series Nr. 1). Gent: Vlerick Leuven Gent Management School.
- Linan, F. (2004). *Intention-based models of entrepreneurship education* (Bericht). Neapel: Paper presented at 14th annual Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, IntEnt Conference.
- Lindner, J. (2000). *Schulversuch - Begabtenförderungsmodell Schumpeter-Handelsakademie. Entrepreneurship Education*. Unveröffentlicher Bericht. Wien.

- Ling, H., Kyrö, P. & Venesaar, U. (2013). Entrepreneurship Education and metacognitive awareness. Development of a tool to measure metacognitive awareness. In A. Fayolle, P. Kyrö, T. Mets & U. Venesaar (Hrsg.), *Conceptual richness and methodological diversity in entrepreneurship research* (S. 95-116). Cheltenham: Edward Elgar.
- Löbler, H. (2006). Learning entrepreneurship from a constructivist perspective. *Technology Analysis and Strategic Management*, 18 (1), 19-38.
- Loerwald, D. & Stemmann, A. (2012). Unternehmerische Verantwortung und Entrepreneurship-Education. In T. Retzmann (Hrsg.), *Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule* (S. 88-100). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Lomberg, C. (2010). *Kreativität im Kontext von Corporate Entrepreneurship* (M. Brettel, L. T. Koch, T. Kollmann & P. Witt, Hrsg.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Lorz, M. (2011). *The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial intention* (Unveröffentlichte Dissertation). Universität St. Gallen, St. Gallen.
- Lüthje, C. & Franke, N. (2003). The “making” of an entrepreneur: Testing a model of entrepreneurial intent among engineering students at MIT. *R and D Management*, 33 (2), 135-147.
- Marinova, D. & Phillimore, J. (2003). Models of innovation. In L. V. Shavinina (Hrsg.), *The international handbook of innovation* (S. 44-53). Oxford: Elsevier Science.
- Mariotti, S. & Towle, T. (2010). *Entrepreneurship. Owning your future* (11. Aufl.; N. Patel, Hrsg.) [Unterrichtsbuch]. New Jersey: Pearson.
- Mariotti, S., Towle, T., Hasenclever, C., Prehn, K., Ripsas, S. & Schneider, F. H. (2005). *NFTE Schülerbuch. Unternehmensstart. Von der Idee zum Ziel. Wie du ein kleines Unternehmen startest und erfolgreich machst* [Unterrichtsbuch]. Frankfurt am Main: NFTE Deutschland e.V. - Network for Teaching Entrepreneurship.
- Marques, C. S., Ferreira, J. J., Gomes, D. N. & Rodrigues, R. G. (2012). Entrepreneurship education. How psychological, demographic and behavioural factors predict the entrepreneurial intention. *Education and Training*, 54 (8,9), 657-672.
- Martini, A. (2008). *Intrinsische Motivation und das ökonomische Verhaltensmodell*. Aachen: Shaker.
- Matthews, J. H. (2007). Creativity and entrepreneurship: Potential partners or distant cousins. In R. Chapman (Hrsg.), *Managing our intellectual and social capital: 21st ANZAM 2007 conference* (S. 1-17). Sydney: Promaco Conventions Pty.
- Mayer, R. E. (1999). Problem solving. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Hrsg.), *Encyclopedia of creativity* (Bd. 2, S. 437-447). San Diego: Academic Press.
- McMullen, J. S. & Shepherd, D. A. (2006). Entrepreneurial action and the role of uncertainty in the theory of the entrepreneur. *Academy of Management Review*, 31 (1), 132-152.
- Meier, B., Heim, N. & Ruoss, S. (2011). *Management Summary: Schlussbericht Pilotprojekt Berufsfachschulen. Im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT), Mai 2011* (Bericht). Zürich: Young Enterprise Switzerland.

- Mensel, N. (2004). *Organisierte Initiativen für Innovationen* (Bd. 46; S. Albers, Hrsg.). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Middleton, K. W. & Donnellon, A. (2014). Personalizing entrepreneurial learning. A pedagogy for facilitating the know why. *Entrepreneurship Research Journal*, 4 (2), 167-204.
- Ministry of Education, Finland. (2009). *Guidelines for entrepreneurship education* (Bericht). Helsinki: Ministry of Education. Department of Education and Science.
- Minniti, M. & Bygrave, W. D. (2001). A dynamic model of entrepreneurial learning. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 23 (4), 41-52.
- Mishra, C. S. & Zachary, R. K. (2011). Revisiting, reexamining and reinterpreting Schumpeter's original theory of entrepreneurship. *Entrepreneurship Research Journal*, 1 (1).
- Mitchell, R. K., Mitchell, B. T. & Mitchell, J. R. (2009). Entrepreneurial scripts and entrepreneurial expertise: The information processing perspective. In A. L. Carsrud & M. Brännback (Hrsg.), *Understanding the entrepreneurial mind. Opening the black box*. (Bd. 24, S. 97-140). Dordrecht: Springer.
- Moog, P. (2005). *Good Practice in der Entrepreneurship-Ausbildung - Versuch eines internationalen Vergleichs* (Studie). Bonn: Förderkreis Gründungs-Forschung e.V.
- Moroz, P. W. & Hindle, K. (2011). Entrepreneurship as a process. Toward harmonizing multiple perspectives. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 36 (4).
- Möslein, K. M. (2009). Innovation als Treiber des Unternehmenserfolgs. Herausforderungen im Zeitalter der Open Innovation. In A. Zerfass & K. M. Möslein (Hrsg.), *Kommunikation als Erfolgsfaktor im Innovationsmanagement. Strategien im Zeitalter von Open Innovation* (S. 3-22). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Mugler, J. & Fink, M. (2008). Kritik und Perspektiven der Entrepreneurshipforschung - Ein Irrgarten mit Auswegen? In U. Fueglistaller, T. Voléry & W. Weber (Hrsg.), *Innovation, Competitiveness, Growth and Tradition in SMEs. Papers presented to the Rencontres de St-Gall 2008* (Bd. 686, S. 211-224). St. Gallen: KMU-Verlag HSG.
- Müller, D. (2012). Hilti AG: Leadership in der Juniorfirma. In U. Baldegger, R. Jochum-Gasser & D. Müller (Hrsg.), *Wie Ideen laufen lernen. Unternehmerisches Denken und Handeln in der Berufsbildung* (S. 34-55). Schaan: Discover.
- Müller, S. (2008). *Encouraging future entrepreneurs: The effect of entrepreneurship course characteristics on entrepreneurial intention* (Unveröffentlichte Dissertation). Universität St. Gallen.
- Müller, S., Voléry, T. & von Siemens, B. (2012). What do entrepreneurs actually do? an observational study of entrepreneurs' everyday behavior in the start-up and growth stages. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 36 (5), 995-1017.
- Nabi, G., Holden, R. & Walmsley, A. (2010). Entrepreneurial intentions among students: Towards a re-focused research agenda. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 17 (4), 537-551.

- Neergaard, H. & Ulhøi, J. P. (2007). *Handbook of qualitative research methods in entrepreneurship* (H. Neergaard & J. P. Ulhøi, Hrsg.). Cheltenham: Edward Elgar.
- Nov, O. & Jones, M. R. (2006). Knowledge management and creativity: A technology-facilitated balance. In J. Ljungberg & M. Andersson (Hrsg.), *Proceedings of the Fourteenth European Conference on Information Systems, ECIS 2006, Göteborg, Sweden*. (Bd. 110, S. 1328-1340). Göteborg: European Conference on Information Systems.
- OECD. (2014). *The missing entrepreneurs 2014. Policies for inclusive entrepreneurship in Europe* (Bericht). Paris: OECD - Organisation für economic co-operation and development.
- Oosterbeek, H., van Praag, M. & Ijsselstein, A. (2010). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. *European Economic Review*, 54, 442-454.
- Osburg, M. (2001). Ökonomische Lernerfahrungen in Schülerfirmen. In H. J. Schlösser (Hrsg.), *Stand und Entwicklung der ökonomischen Bildung* (Bd. 25, S. 141-166). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Oser, F., Voléry, T., Müller, S., Del Rey, N., Näpflin, C. & Mosimann, S. (2012). *Abschlussbericht. Entrepreneurship Programm: Initiative Zukunft. Eine Interventionsstudie zur Erhöhung des unternehmerischen Kompetenzprofils bei Lernenden der Sekundarstufe II* (Bericht). Freiburg: Universität Freiburg, Universität St. Gallen.
- Osterwalder, A. (2004). *The business model ontology. A proposition in a design science approach* (Unveröffentlichte Dissertation). L'Ecole des Hautes Etudes Commerciales, Université de Lausanne.
- Perl, E. (2007). Grundlagen des Innovations- und Technologiemanagements. In H. Strebel (Hrsg.), *Innovations- und Technologiemanagement* (S. 17-52). Wien: Facultas.
- Pichler, J. H. (2008). Schumpeter: Prophet of innovation. In U. Fueglistaller, T. Voléry & W. Weber (Hrsg.), *Innovation, Competitiveness, growth and tradition in SMEs. Papers presented to the Rencontres de St-Gall 2008* (S. 227-235). St. Gallen: KMU-Verlag HSG.
- Plucker, J. A. & Runco, M. A. (1999). Enhancement of creativity. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Hrsg.), *Encyclopedia of creativity* (Bd. 1, S. 669-675). San Diego: Academic Press.
- Plüss, D. & Caduff, C. (2013). ABU - Allgemeinbildung für die Berufslernenden? In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandesaufnahme und Perspektiven* (S. 101-118). Bern: HEP.
- Politis, D. (2005). The process of entrepreneurial learning: A conceptual framework. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 29 (4), 399-424.
- Pressearchiv der Universität Wuppertal. (o.J.). *Wirtschaftswissenschaftler: Diese Kurse wecken Unternehmergeist*. Webpage. Zugriff am 08.01.2015 auf http://www.presse-archiv.uni-wuppertal.de/2009//0608_nfte.html
- Pribadi, H. (2005). Defining and construction the teaching model of entrepreneurship

- education based on entrepreneurial intention model. *Jurnal Teknik Industri*, 7 (1), 76-82.
- Rae, D. (2005). Entrepreneurial learning: A narrative-based conceptual model. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12 (3), 323-335.
- Rae, D. (2010). Universities and enterprise education: Responding to the challenges of the new era. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 17 (4), 591-606.
- Rae, D. & Carswell, M. (2001). Towards a conceptual understanding of entrepreneurial learning. *Journal of Business and Enterprise Development*, 8 (2), 150-158.
- Rank, J., Pace, V. L. & Frese, M. (2004). Three avenues for future research on creativity, innovation and initiative. *Applied Psychologie: An International Review*, 53 (4), 518-528.
- Rat der Europäischen Union. (2000a). *Lisbon european council 23 and 24 march 2000. Presidency conclusions*. [Bericht]. Lissabon.
- Rat der Europäischen Union. (2000b). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (Santa Maria da Feira)* [Bericht]. Feira.
- Rat der Europäischen Union. (2006). *Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rats vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*. [Bericht]. Brüssel.
- Rauch, A. & Frese, M. (2007). Let's put the person back into entrepreneurship research. A meta-analysis on the relationship between business owner's personality traits, business creation and success. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16 (4).
- Rauner, F. (2007). *Duale Berufsausbildung in der Wissensgesellschaft - eine Standortbestimmung* (Bericht Nr. Reihe: Jugend und Arbeit - Positionen). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Read, S., Sarasvathy, S., Dew, N., Wiltbank, R. & Ohlsson, A.-V. (2011). *Effectual entrepreneurship*. London: Routledge.
- Remmele, B. (2007). *Educating Entrepreneurship. Didaktische Ansätze und europäische Perspektiven - Didactical Approaches and European Perspectives* (B. Remmele, M. Schmette & G. Seeber, Hrsg.). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Retzmann, T., Seeber, G., Remmele, B. & Jongbloed, H.-C. (2010). *Entwicklung abschlussbezogener Bildungsstandards für die ökonomische Bildung an allen Formen der allgemein bildenden Schulen*. (Abschlussbericht an den Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft). Essen: Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft unter Vorsitz des Zentralverbands des deutschen Handwerks (ZDH).
- Rickards, T. (2003). The future of innovation research. In L. V. Shavinina (Hrsg.), *The international handbook of innovation* (S. 1094-1100). Oxford: Elsevier Science.
- Rideout, E. C. & Gray, D. O. (2013). Does entrepreneurship education really work? A review and methodological critique of the empirical literature on the effects of university-based entrepreneurship education. *Journal of Small Business Manage-*

- ment, 31 (3), 329-351.
- Ripple, R. E. (1999). Teaching creativity. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Hrsg.), *Encyclopedia of creativity* (Bd. 2, S. 629-638). San Diego: Academic Press.
- Ripsas, S., Zumholz, H. & Kolata, C. (2007). *Strategische Planungsqualität, formale Business Planung und Unternehmenserfolg – eine empirische Untersuchung der Gewinner von Business Plan-Wettbewerben* (Paper presented at FGF-Forum). Aachen: Fachhochschule für Wirtschaft Berlin.
- Ripsas, S., Zumholz, H. & Kolata, C. (2008). Der Businessplan als Instrument der Gründungsplanung - Möglichkeiten und Grenzen. *Working Papers of the Institute of Management Berlin at the Berlin School of Economics*, 12 (43), 1-34.
- Robinson, P. B., Stimpson, D. V., Huefner, J. & Hunt, H. K. (1991). An attitude approach to the prediction of entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 15 (4), 13-31.
- Root-Bernstein, R. (2003). Problem generation and innovation. In L. V. Shavinina (Hrsg.), *The international handbook of innovation* (S. 170-179). Oxford: Elsevier Science.
- Root-Bernstein, R. & Root-Bernstein, M. (2003). Intuitive tools for innovative thinking. In L. V. Shavinina (Hrsg.), *The international handbook of innovation* (S. 377-387). Oxford: Elsevier Science.
- Röpke, J. (2002). *Der lernende Unternehmer. Zur Evolution und Konstruktion unternehmerischer Kompetenz*. Marburg: Marburger Förderzentrum für Existenzgründer aus der Universität.
- Röpke, J. & Stiller, O. (2006 [1912]). Einführung zum Nachdruck der 1. Auflage. Joseph A. Schumpeters Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. In *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung* (S. V-XLIII). Berlin: Duncker und Humblot.
- Rosa, P. J. (2013). Recent trends in leading entrepreneurship research: The challenge for european researchers. *Entrepreneurship Research Journal*, 3 (1), 35-43.
- Runco, M. A. (1999). Divergent thinking. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Hrsg.), *Encyclopedia of creativity* (Bd. 1, S. 577-582). San Diego: Academic Press.
- Runco, M. A. & Dow, G. (1999). Problem finding. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Hrsg.), *Encyclopedia of creativity* (Bd. 2, S. 433-435). San Diego: Academic Press.
- Sahlmann, W. (1999). How to write a great business plan. In A. Bhidé, W. Sahlmann, J. Stancill & A. Rock (Hrsg.), *Harvard business review on entrepreneurship* (NONE Aufl.). Boston: Harvard Business Press.
- Sanchez, J. C. (2013). The impact of an entrepreneurship education program on entrepreneurial competencies and intention. *Journal of Small Business Management*, 51 (3), 447-465.
- Sarasvathy, S. D. & Venkataraman, S. (2011). Entrepreneurship as method. Open questions for an entrepreneurial future. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 35 (1), 113-135.
- Sassmannshausen, S. P. (2012). *Entrepreneurship-Forschung: Fach oder Modetrend?* (Bd. 71; H. Klandt et al., Hrsg.). Köln: Josef Eul.

- Schulte, R. (2012). Entrepreneurship-Education: Grundsätzliche Überlegungen aus fachdidaktischer Sicht. In T. Retzmann (Hrsg.), *Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule* (S. 197-209). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Schumpeter, J. A. (2005 [1947]). *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie*. Stuttgart: Francke.
- Schumpeter, J. A. (2006 [1912]). *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung* [Nachdruck der 1. Auflage von 1912. Herausgegeben und ergänzt um eine Einführung von Jochen Röpke und Olaf Stiller]. Berlin: Duncker und Humblot.
- Schumpeter, J. A. (2008 (1961)). *Konjunkturzyklen*. Göttingen: Vandenhoeck and Ruprecht Ruprecht.
- Seifert, R. W., Leleux, B. F. & Tucci, C. L. (2008). Opportunity recognition. In R. W. Seifert, B. F. Leleux & C. L. Tucci (Hrsg.), *Nurturing science-based ventures. An international case perspective*. (S. 1-65). London: Springer.
- Seikkula-Leino, J. (2011). The implementation of entrepreneurship education through curriculum reform in Finnish comprehensive schools. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (1), 69-85.
- Shane, S. (2000). Prior knowledge and the discovery of entrepreneurial opportunities. *Organization Science*, 11 (4), 448-469.
- Shane, S. (2003). *A general theory of entrepreneurship: The individual-opportunity nexus*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Shane, S. & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25 (1), 217-226.
- Shapero, A. & Sokol, L. (1982). The social dimensions of entrepreneurship. In C. A. Kent, D. L. Sexton & K. H. Vesper (Hrsg.), *The encyclopedia of entrepreneurship* (S. 72-90). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Singer, S., Amorós, J. E. & Arreola, D. M. (2015). *Global Entrepreneurship Monitor. 2014 Global Report* (Bericht). Babson Park: Babson College.
- Sirén, H. (2009). *National framework for qualifications and other learning* (Bd. 24; Bericht). Helsinki: Ministry of Education.
- Smilor, R. W. (1997). Entrepreneurship: Reflections on a subversive activity. *Journal of Business Venturing*, 12 (5), 341-346.
- Smith, G. F. (2003). Towards a logic of innovation. In L. V. Shavinina (Hrsg.), *The international handbook of innovation* (S. 347-365). Oxford: Elsevier Science.
- Souitaris, V., Zerbini, S. & Al-Laham, A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing*, 22 (4), 566-591.
- Sözen, F. (2009). *Entrepreneur Skill's Certificate Basic. Unternehmerführerschein Basic Syllabus* (Unterrichtsprogramm). Wien: Wirtschaftskammer Österreich, Abteilung für Bildungspolitik.

- Sperry, R. & Jetter, A. (2009). Theoretical framework for managing the front end of innovation under uncertainty. In *Technology management in the age of fundamental change* (Bd. 1-5, S. 2021-2028). New York: Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE).
- Steiner, G. (2007). Kreativitätsmanagement. Durch Kreativität zur Innovation. In H. Strebel (Hrsg.), *Innovations- und Technologiemanagement* (S. 267-325). Wien: Facultas.
- Sternberg, R. J. (2004). Successful intelligence as a basis for entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 19 (2), 189-201.
- Sternberg, R. J., Pretz, J. E. & Kaufman, J. C. (2003). Types of innovation. In L. V. Shavinina (Hrsg.), *The international handbook of innovation* (S. 158-169). Oxford: Elsevier Science.
- Streicher, B., Maier, G. W., Frey, D., Jonas, E. & Kerschreiter, R. (2006). Innovation. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 565-574). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Tessaring, M. (2003). Kompetent für die Zukunft - Ausbildung und Lernen in Europa: Zweiter Bericht des CEDEFOP zur europäischen Berufsbildungsforschung. In F. Achtenhagen & E. G. John (Hrsg.), *Politische Perspektiven beruflicher Bildung. Political perspectives of vocational and occupational education and training*. (Bd. 3, S. 123-136). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Tracey, P. & Phillips, N. (2007). The distinctive challenge of educating social entrepreneurs: A postscript and rejoinder to the special issue on entrepreneurship education. *Academy of Management Learning and Education*, 6 (2), 253-263.
- Univ.-Prof. Dr. Ulrich Braukmann (IGIF). (o.J.). Webpage. Zugriff am 8.01.2015 auf <http://www.green-e.uni-wuppertal.de/index.php?id=2425>
- Urwyler, M. (2006). *Opportunity identification and exploitation. A case study of three swiss-based software companies* (Unveröffentlichte Dissertation). Universität St. Gallen, St. Gallen.
- Valerio, A., Parton, B. & Robb, A. (2014). *Entrepreneurship Education and training programs around the world. Dimensions for success* (Bericht). Washington DC: International Bank for Reconstruction and Development, The World Bank.
- Vanhoutte, C. & Sels, L. (2005). *An inquiry into the impact of pre start-up business planning on new business ventures' performance* (Paper presented at the 2005 RENT Conference). Neapel: Vlerick Leuven Gent Management School.
- van Vuuren, J. & Botha, M. (2010). The practical application of an entrepreneurial performance training model in South Africa. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 17 (4), 607-625.
- Veciana, J. (2008). Creativity, innovation and entrepreneurship: Its interrelations and impact on economic growth and development in the knowledge society. In U. Fuglistaller, T. Voléry & W. Weber (Hrsg.), *Innovation, competitiveness, growth and tradition in SMEs. Papers presented to the Rencontres de St-Gall 2008* (S. 269-284). St. Gallen: KMU-Verlag HSG.

- Voléry, T. & Müller, S. (2006). A conceptual framework for testing the effectiveness of entrepreneurship education programs towards entrepreneurial intention. In U. Fueglistaller, T. Voléry & W. Weber (Hrsg.), *Understanding the regulatory climate for entrepreneurship and SMEs. Papers presented to the Recontres de St.-Gall 2006*. St. Gallen: KMU-Verlag HSG.
- Voléry, T., Oser, F., Müller, S., Näpflin, C. & Del Rey, N. (2014). Can entrepreneurship be taught to vocational students? In S. Weber, F. Oser, F. Achtenhagen, M. Fretschner & S. Trost (Hrsg.), *Becoming an entrepreneur* (S. 161-176). Rotterdam: Sense Publishers.
- von Graevenitz, G., Harhoff, D. & Weber, R. (2010). The effects of entrepreneurship education. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 76, 90-112.
- Voss, G. G. & Egbringhoff, J. (2004). Der Arbeitskraftunternehmer. Ein neuer Basistypus von Arbeitskraft stellt neue Anforderungen an die Betriebe und die Beratung. *Supervision. Mensch, Arbeit, Organisation.*, 3, 19-27.
- Wach, K. (2008). Entrepreneurship Education in Poland. *ERENET Profile*, 3 (11), 36-44.
- Walkerley, A. (2013). *Curriculum models of Enterprise Education. Research report* (Bericht). Norfolk: Ten Group.
- Ward, T. B. (2004). Cognition, creativity, and entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 19 (2), 173-188.
- Weber, R. (2012). *Evaluating entrepreneurship education* (N. Franke, D. Harhoff & J. Henkel, Hrsg.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Weber, R., von Graevenitz, G. & Harhoff, D. (2009). *The effects of entrepreneurship education* (Discussion Paper Nr. 269). München: Governance and the efficiency of economic systems (GESY).
- Weber, S. (2013). Entrepreneurship Education. Grenzgang zwischen Erziehungswissenschaft und Ökonomie. In H.-R. Müller, S. Bohne & W. Thole (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen* (S. 241-250). Berlin: Opladen.
- Weber, S., Oser, F., Achtenhagen, F., Fretschner, M. & Trost, S. (2014a). *Becoming an entrepreneur* (S. Weber, F. Oser, F. Achtenhagen, M. Fretschner & S. Trost, Hrsg.). Rotterdam: Sense Publishers.
- Weber, S., Oser, F., Achtenhagen, F., Fretschner, M. & Trost, S. (2014b). Becoming an entrepreneur: Mapping challenges in the field of entrepreneurship education. In S. Weber, F. Oser, F. Achtenhagen, M. Fretschner & S. Trost (Hrsg.), *Becoming an entrepreneur* (S. 3-16). Rotterdam: Sense Publishers.
- Weisberg, R. W. (2003). Case studies of innovation: Ordinary thinking, extraordinary outcomes. In L. V. Shavinina (Hrsg.), *The international handbook of innovation* (S. 204-247). Oxford: Elsevier Science.
- Wettstein, E., Schmid, E. & Gonon, P. (2014). *Berufsbildung in der Schweiz* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage Aufl.). Bern: HEP.
- Winkler, C. (2013). Toward a dynamic understanding of entrepreneurship education

- research across the campus – social cognition and action research. *Entrepreneurship Research Journal*, 4 (1), 69-93.
- Winkler, C. & Schulman, S. A. (2012). Social business: An emerging entrepreneurship focus. *Entrepreneurship Research Journal*, 2 (4), 1-9.
- Wiswede, G. (2006). *Einführung in die Wirtschaftspsychologie* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Young Enterprise Switzerland. (2010). *Handbuch Ausgabe 2010/2011, Allgemeiner Teil* [Handbuch]. Zürich.
- Zachary, R. K. & Mishra, C. S. (2011). The future of entrepreneurship research: Calling all researchers. *Entrepreneurship Research Journal*, 1 (1), 1-15.
- Zapata, J., Pont, B., Albiser, E. & Fraccola, S. (2013). *Education Policy Outlook: Turkey* (Bericht). Brüssel: OECD - Organisation für economic co-operation and development.
- Zhao, H. & Seibert, S. E. (2006). The big five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytical review. *Journal of Applied Psychology*, 91 (2), 259-271.